



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

ALINI ZANINI BRIGHENTI

**OS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NAS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR
COM OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE
SANTA CATARINA**

Florianópolis-SC

Novembro de 2013

ALINI ZANINI BRIGHENTI

**OS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NAS ESCOLAS DE ENSINO REGULAR
COM OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE
SANTA CATARINA**

Trabalho de Conclusão de Curso –
TCC – apresentado ao Curso de
Graduação em Pedagogia da
Universidade Federal de Santa
Catarina, como requisito para a
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosalba
Maria Cardoso Garcia

Florianópolis-SC

Novembro de 2013

Alini Zanini Brighenti

**Os profissionais que atuam nas escolas de ensino regular com os alunos da
Educação Especial na Rede Estadual de Santa Catarina**

Este Trabalho de Conclusão de Curso – TCC foi julgado adequado para obtenção do
Título de Licenciado em Pedagogia, e aprovado em sua forma final.

Florianópolis, 27 de Novembro de 2013.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a Rosalba Maria Cardoso Garcia

Orientadora – UFSC

Prof.^a Maria Sylvia Cardoso Carneiro

Profa Msc. Márcia de Souza Lehmkuhl

Profa Msc. Dayana Valéria Antonio Schreiber

Agradecimentos

Muitas são as pessoas a quem devo reconhecimento pelo apoio, força e incentivo, não apenas neste momento, mas durante todo o curso de graduação. Agradeço primeiramente a minha família, especialmente a minha mãe Ersi Zanini, que sempre me incentivou a lutar pelos meus sonhos e não me deixou desistir nos momentos difíceis; ensinando-me que a vida foi feita para ser vivida e encarada com força, fé e esperança.

À minha “mãe de coração”, Denise Santos Della Giustina, sempre presente em minha vida. Pelas palavras de força e incentivo, pelos momentos alegres e por toda sua dedicação, cuidando de mim em todos os aspectos.

À minha madrinha Célia Baggio, que sempre me ajudou e deu suporte afetivo e teórico nos momentos de dúvidas e incertezas, pelas palavras de carinho e zelo e por todo seu amor à pedagogia, demonstrados em suas ações sempre em busca de uma educação melhor.

À minha orientadora Rosalba Maria Cardoso Garcia, pela dedicação, empenho, humildade, paciência. Sem sua participação ativa neste processo, sempre me trazendo para os caminhos da pesquisa, recolocando-me no objetivo do estudo, não conseguiria construí-la da maneira como foi encaminhada.

Aos professores do curso, não só desta última fase, mas a todos os que se comprometeram em formar bons profissionais, tanto no sentido técnico, como na formação humana.

Aos amigos que fiz neste percurso, pela companhia, pelos momentos de brincadeiras e pelos momentos sérios, pelas ajudas mútuas, pelo prazer de ter dividido parte importante de minha formação acadêmica e humana com eles. Agradeço especialmente à Mariana e à Maristela, duas pessoas que estarão comigo para sempre.

À minha dupla Ana Paula, por ser uma pessoa especial e que me torna especial também, ao fazer parte da minha vida, superando comigo os obstáculos encontrados que nos foram propostos, para que pudéssemos crescer e confirmar-mos o que já estava previsto: uma grande amizade. Obrigada por cada risada, por cada tropeço na rua, por cada conversa, obrigada por tudo.

À escola da rede estadual de ensino, como escola de referência e que me acolheu e recebeu muito bem. Agradeço a confiança que depositaram em mim, dando-me a chance de mostrar meu trabalho.

*Suba o primeiro degrau com fé.
Não é necessário que você veja toda a escada.
Apenas dê o primeiro passo.*

Martin Luther King

Lista de Siglas

AC – Atendimento em Classe

ACT – Admitido em Caráter Temporário

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAESP – Centro de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial

CAS - Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez

CEE – Conselho Estadual de Educação

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência

CORDE - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência

CRN - Centro de Reabilitação Neurológica

DA – deficiência auditiva

DM – deficiência mental

DV – deficiência visual

EUA – Estados Unidos da América

FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial

GT – Grupo de Trabalho

GTA – Grupo de Trabalho para Área do Autismo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

POE – Plano de Obras e Equipamentos

S – superdotação

SAA – Serviço de Atendimento Alternativo

SAEDE – Serviço Atendimento Educacional Especializado

SAESP – Serviço de Atendimento Especializado

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online - Biblioteca Científica

SED – Secretaria Estadual de Educação

SEESP - Secretaria de Educação Especial - MEC

SPE – Serviço Pedagógico Específico

SURESP - Serviço de Supervisão Regional de Educação Especial

TDAH/I – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade

TEACCH – Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children - Tratamento e Educação de Crianças Autistas e Relacionados Comunicação-deficientes

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

UCRE – Unidades de Coordenação Regional de Educação

RESUMO

A presente pesquisa tem por objeto de estudo os profissionais que atuam nas escolas de ensino regular com os alunos da educação especial da rede estadual de Santa Catarina. Busca identificar os cargos que exercem, os locais de atuação, as condições de trabalho de que dispõem e sua formação. Para tanto, definiu-se por trabalhar com documentos representativos da política estadual de educação especial de Santa Catarina e tomou-se como campo empírico uma escola da rede estadual no município de Florianópolis. Este trabalho apresenta um breve histórico acerca da Educação Especial, modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e outras modalidades, sem a função de substituir o ensino regular. Busca focar e identificar, através das políticas de educação especial do estado, como esta se desenvolveu, tendo como objeto de estudo os profissionais da rede regular de ensino do estado de Santa Catarina no município de Florianópolis que atuam com alunos deficientes. Busca, também identificar quais são os profissionais, onde atuam, quais condições de trabalho dispõem e qual a sua formação, com o objetivo de caracterizar e conhecer quem é esse profissional. Parte de uma pesquisa qualitativa, utilizando como procedimentos a análise documental, o referencial teórico e uma pesquisa de campo. Conclui apresentando que os profissionais da educação especial nem sempre são sujeitos preparados e com condições efetivas de trabalho para atuarem com alunos deficientes.

Palavras chave: Educação Especial; Política educacional; Profissionais; Professores.

ABSTRACT

This study's purpose is to study the professionals working in mainstream schools with special education students from the state of Santa Catarina. Searching identify their roles, places of work, working conditions they have and their formation. Therefore, it was decided to work with documents representing the state policy of special education in Santa Catarina and was taken as empirical field one state school in Florianópolis. This paper shows a brief history about the Special Education modality that permeates all levels, stages and other modalities, without the function of replacing the regular school. Seeks to focus and identify, through the special education policies of the state, as it developed, with the object of study of the professional mainstream education in the state of Santa Catarina in Florianópolis who work with deficient students. Also seeks to identify what are the proessionals, where they operate, which working conditions have and what their formation in order to characterize and to know who is this professional. Part of a qualitative research, using procedures such as document analysis, the theoretical and field research. It concludes with the special education professionals are not always prepared and subjected to conditions effective work to work with disabled students. Part of a qualitative research, using procedures such as document analysis, the theoretical and field research. It concludes with the special education professionals are not always prepared and subjected to conditions effective work to work with deficient students.

Keywords: Special Education, Educational Policy, Professionals, Teachers

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO 1 – CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	14
CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES ACERCA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA	22
CAPÍTULO 3 – PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	30
3.1 - PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/SAEDEs.....	30
3.2 PROFESSORES DO ATENDIMENTO EM CLASSE	34
3.2.1 Segundo professor de turma	35
3.2.2 Professor Guia-intérprete	38
3.2.3 Professor Bilíngue	39
3.2.4 Professor Intérprete	40
3.2.5 Instrutor de LIBRAS	43
3.3 PROFESSOR DO SERVIÇO DE ATENDIMENTO ALTERNATIVO – SAA ...	44
3.4 PROFESSOR DO SERVIÇO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO	45
3.5 ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO	46
3.6 TÉCNICO DA ÁREA DA SAÚDE	47
3.7 PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE	48
3.8 PEQUISA EMPÍRICA COM OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	49
3.8.1 Os profissionais de educação especial da rede estadual de Santa Catarina que atuam na escola regular	49
3.8.1.1 Educação especial – Condições de trabalho e vinculação com a rede de ensino	51
3.8.1.2 A Formação dos profissionais – inicial e continuada	56
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
5 REFERÊNCIAS	61
6 ANEXOS	64

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objeto de estudo os profissionais que atuam nas escolas de ensino regular com os alunos da educação especial¹ da rede estadual de Santa Catarina. Busca identificar os cargos que exercem, os locais de atuação, as condições de trabalho de que dispõem e sua formação. Para tanto, definiu-se por trabalhar com documentos representativos da política estadual de educação especial de Santa Catarina e tomou-se como campo empírico uma escola da rede estadual no município de Florianópolis.

Durante o curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a educação especial foi pouco mencionada. Apenas na 6ª fase do curso tivemos a disciplina, “Políticas e Práticas Pedagógicas Relacionadas à Educação Especial”. Naquele momento percebi que a educação especial era uma área de interesse, deslocando meu olhar e minhas aspirações para esse tema.

No período do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais tive a certeza de que a educação especial seria minha área de trabalho, especificamente com os profissionais que atuam com crianças deficientes. Os conflitos, as inseguranças, os questionamentos, a certeza de que algo pode ser feito para melhorar a educação das crianças com deficiência fizeram-me e fazem-me pensá-la como uma inspiração. Pensar em como nossas políticas públicas estão estruturadas para garantir o atendimento de qualidade aos alunos com deficiência e, também como foco da pesquisa, que condições são dadas aos profissionais que atuam com estes alunos.

Foram utilizados três tipos de procedimentos para a pesquisa: a análise documental, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Com o intuito de esclarecer como os procedimentos ocorreram, serão apresentados a seguir seus direcionamentos, buscando detalhá-los e conceituá-los, ao mesmo tempo.

Para a pesquisa sobre o referencial teórico (pesquisa bibliográfica), realizou-se um balanço de produção intelectual no Portal SCIELO, utilizando como descritores as palavras **educação especial, profissionais e professores**. Foram encontrados mais de trezentos artigos utilizando o descritor educação especial, de forma que alguns artigos

¹ Conforme a política de educação especial vigente em Santa Catarina, são “pessoas com deficiência, com condutas típicas e com altas habilidades” (SANTA CATARINA, 2009a, p.21)

se repetiram na procura com profissionais e professores. Após uma busca mais criteriosa, mediante a leitura de resumos e, em alguns casos, da introdução, apenas treze foram identificados como relevantes para o tema.

Considerando os treze artigos insuficientes para a pesquisa, realizou-se nova busca com os descritores **profissionais da educação especial, professores da educação especial e educação especial/ensino regular**. Ao todo encontraram-se oitenta e um artigos. Mas entre artigos repetidos e irrelevantes ao tema, apenas dois foram selecionados para a pesquisa.

Triviños (1987) afirma que uma das grandes dificuldades encontradas para a realização de um trabalho acadêmico está na obtenção do material para realizar-se a fundamentação teórica. “Os obstáculos não são apenas de natureza material como falta de fontes bibliográficas ocasionadas pela escassez de livros e revistas atualizados no meio do pesquisador” mas está relacionada também “pela deficiência do pesquisador na leitura de línguas estrangeiras, de considerável importância na área em que está investigando” (TRIVIÑOS, 1987, p. 98).

Conhecer o tema a ser pesquisado é de suma importância, pois assim, consideram-se as informações acerca deste com mais veracidade e, ainda se identificam os princípios norteadores do tema em questão. Hayman (apud TRIVIÑOS, 1987) afirma que ao iniciar a busca bibliográfica, com base em uma teoria que servirá para compreender, explicar e dar sentido ao que se propõe pesquisar, deve ser traçado, em normas gerais, um caminho de pesquisa.

Esta pesquisa iniciou-se sem um caminho definido e ao longo do processo, este caminho foi se delineando. Tomou-se como objeto inicial os profissionais da educação especial que atuam na rede regular de ensino, mais especificamente com atenção voltada para a rede estadual, considerando que tal rede possui uma política de educação especial própria. Com as leituras realizadas para aproximação do tema foram constituídos os desdobramentos deste objeto e investigação.

Desde o início, pretendia-se realizar uma análise dos documentos oficiais do estado de Santa Catarina que normatizam e orientam a educação especial. Simultaneamente, foram selecionados o referencial teórico, e elegeram-se alguns documentos de âmbito estadual, de forma a auxiliar a compreensão sobre os serviços da Educação Especial, e as exigências implicadas para a contratação dos profissionais

atuantes nestes serviços, um dos objetivos da pesquisa. O corpus documental principal da presente investigação é constituído pelos seguintes materiais:

- Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009a)
- Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b)

Buscando subsídios para conhecer e analisar as políticas referentes à Educação Especial do estado de Santa Catarina foi necessária uma primeira busca em dados primários. Estes materiais são documentos normativos, que justificam e orientam o funcionamento da Educação Especial organizando o atendimento à demanda, não só na rede de ensino regular, como também nos atendimentos públicos, na rede regular de ensino ou em instituições especializadas presentes nos CAESPs (Centros de Atendimento Educacional Especializado em Educação Especial, mantidos pelo Estado).

Como terceiro procedimento foi realizada uma pesquisa de campo numa escola estadual da rede regular de ensino do município de Florianópolis. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. De acordo com Triviños (1987, p. 146) a entrevista é:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

Thomas, Nelson e Silverman (2007) contribuem dizendo que para a realização da entrevista é necessário um treinamento e leituras prévias do assunto em questão, de forma a não demonstrar despreparo e dar qualidade à pesquisa. Afirmam, ainda, que para um contato inicial é importante apresentar uma carta explicativa, verbalmente ou por telefone. “No encontro, o entrevistador deve estabelecer uma boa relação de comunicação e fazer com que a pessoa se sinta à vontade. Se for utilizado um gravador, deve-se obter permissão do entrevistado” (THOMAS, NELSON E SILVERMAN, 2007, p. 244).

Para o tratamento e análise das informações colhidas por via das entrevistas, realizou-se uma análise de conteúdo. A análise de conteúdo não se restringe apenas na reprodução das mensagens, pois para uma análise ser consistente é necessário levar em

consideração que mensagens expressam crenças, valores e emoções e que devem também ser contextualizadas.

Contribuindo para esclarecer a análise de dados, Franco (2012, p. 21) afirma que devem ser levados em conta:

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade, as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los, o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis.

Além da introdução, o trabalho foi dividido em três capítulos que abordam as concepções de educação especial e como ela se desenvolve no campo escolar com alunos deficientes. No primeiro capítulo serão abordadas as concepções históricas da educação especial, apresentando-se um breve histórico de sua trajetória e buscando compreender os motivos do por que ela foi criada e se essas razões permaneceram as mesmas ao longo da história.

No segundo capítulo, prioriza-se a concepção da educação especial no estado de Santa Catarina e novamente aspectos históricos são apresentados para buscar compreender como a educação especial se desenvolveu no Estado. As políticas educacionais estaduais ganham importância e relevância neste processo de apreensão da educação especial em Santa Catarina.

Já no terceiro capítulo os profissionais da educação especial entram em foco: estes são apresentados e caracterizados, individualmente, conforme os documentos Política de Educação Especial de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009a) e Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b) distribuídos nos serviços de educação especial oferecidos pelo Estado para alunos com deficiência. Neste mesmo capítulo, apresentamos como expressão da educação especial, uma pesquisa empírica realizada em uma escola da rede estadual do município de Florianópolis focalizando as condições de trabalho, os apoios político-pedagógicos e as noções acerca da rotina destes profissionais.

Para finalizar, apresentam-se as conclusões acerca deste estudo sobre a educação especial e seus profissionais na rede estadual de Santa Catarina.

Capítulo 1

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As primeiras instituições de Educação Especial datam do início do período industrial, com a Revolução Francesa em 1789, espalhando-se, em um movimento lento, por toda a Europa. É importante salientar que a grande maioria destas instituições foram abertas para tratar de cegos e de surdos. Funcionavam, basicamente, a partir de três funções fundamentais, que retratam os conflitos e contradições ligadas à sua gênese até a atualidade. Inicialmente, tinham o objetivo de “proporcionar a crianças com evidentes alterações [...] acesso à cultura socialmente valorizada, bem como de propiciar o desenvolvimento de suas potencialidades e de habilidades necessárias a uma vida relativamente útil” (BUENO, 1997, p. 166).

Essas instituições também contribuíam para a segregação dos diferentes, que atrapalhavam a ordem social que se estabelecia, devendo ser retirados do convívio social. Assim, o processo de exclusão atingiu fundamentalmente as pessoas com deficiência “das camadas populares, já que os que não tiveram o infortúnio de nascerem pobres, [...] apesar de sofrerem limitações e preconceitos gerados pela mesma, podiam, contudo, usufruir da vida familiar e da riqueza socialmente produzida” (BUENO, 1997, p. 167).

O meio foi sempre uma importante influência na formação do homem, mesmo quando crenças espirituais estavam fortemente presentes na sociedade. A crença nos determinantes divinos, foi por muito tempo, privilegiada como explicação natural para a causa de uma deficiência. “Durante o período medieval, a educação é submetida à pressuposição da preexistência de uma alma imortal cristã que definia, de certa forma, a natureza do ser humano” (KASSAR, 1999, p. 2).

Supunha-se que a alma da pessoa deficiente era possuída por um espírito mau, e na relação de contradições do pensamento, estas pessoas recebiam por um lado alguns cuidados por serem cristãos, e por outro, eram vistas como culpadas de sua própria deficiência, sendo mortas ou torturadas.

Por meio da Igreja Católica, virtudes religiosas são disseminadas para um atendimento baseado na caridade, na fé e na esperança. É sob esta óptica que o acolhimento, não só de pessoas com deficiência, teve seus primeiros passos

concretizados pelas instituições de acolhimento. Merisse (apud KASSAR, 1999, p. 3) nos diz que “poderíamos encontrar a origem remota de todas as atuais instituições médico-assistenciais e educacionais nos abrigos ou asilos” e onde poderíamos encontrar todos os tipos de desvalidos, como os doentes mentais, os deficientes físicos e até os delinquentes.

Nestas instituições, apresenta-se como elemento constituinte das pessoas que a frequentam o conformismo de quem sofre alguma deficiência. Tais instituições incorporavam as práticas institucionalizadas através da internação e do trabalho segregado. Para Bueno (1997, p. 167) pode-se verificar que:

Logo após a sua criação, esses institutos ingressaram rapidamente em processo de deterioração, ocorrendo uma descaracterização da primeira função, que deveria se constituir no núcleo fundamental da ação institucional, com consequências tremendas para a educação escolar que lá se pretendia desenvolver (BUENO, 1997, p. 167).

Na construção da história da educação especial, constata-se diferentes concepções de indivíduo especial e diversas formas de tratá-lo.

No Brasil, o atendimento ao deficiente começa na época do Império, quando duas instituições foram fundadas pela corte brasileira: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC) e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES), em 1854 e 1856, respectivamente. No final do século XIX, outras instituições foram fundadas pela corte brasileira como a Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, em 1854, a reformulação dos estatutos da Academia de Belas-Artes, em 1855. Foram fundadas duas instituições para a educação de pessoas com retardo mental, sendo uma em Salvador e outra no Rio de Janeiro (KASSAR, 1999).

Desde o surgimento de uma educação voltada a atender as especificidades dos portadores de algum tipo de comprometimento sensorial, físico ou mental, a educação especial já sofreu muitas modificações, seja em suas características, em seus princípios e modos de tratamento e atendimento (MARTINS, 2003, p. 4).

Perdendo sua característica inicial da perspectiva de recuperação de deficientes, as instituições de educação especial transformaram-se em asilos, organizando mão-de-obra barata, pois recolhiam os sujeitos a margem da nova ordem econômica e os encaminhavam para o trabalho manual e repetitivo, quase nunca remunerado, ou em troca de alimento (BUENO, 1997).

Numa linha de continuidade da decadência da educação especial, a segregação e os baixos índices de resultados alcançados, tanto pelos prejuízos físicos e mentais causados pela deficiência, quanto pelos níveis de alfabetização escolar, disseminou-se no meio social a concepção de que os deficientes eram incapacitados para serem autônomos e para cuidar da sua própria vida (BUENO, 1997).

Com base nessa concepção de sujeito incapaz e segregado, as primeiras instituições de educação especial chegaram ao Brasil. Para contribuir, Bueno (1997, p. 169) afirma que:

É sob esta ótica, ou seja, pela análise das formas institucionais pelas quais a educação especial foi se constituindo e suas consequências na construção das subjetividades – tanto daqueles que a ela se incorporam, quer como profissionais, quer como usuários, como do meio social em geral -, que se pode avançar na compreensão do seu papel, na perspectiva de superação da alternativa simplista da visão “centralista” que situa nos “aparelhos ideológicos”.

Assim, como nos países europeus desenvolvidos e nos Estados Unidos, a trajetória da educação especial no Brasil pouco diferiu. Constatase que os três momentos que caracterizaram o desenvolvimento da escola de educação especial, segundo Bueno (1997), são: a criação de instituições de amparo ao deficiente para internação; os conflitos na disseminação do atendimento entre instituições especializadas e a escola comum, bem como a integração do deficiente nas escolas regulares de ensino.

Apesar de haver semelhanças significativas entre as instituições brasileiras e europeias, elas se distinguem na criação. As instituições antigas foram criadas com a preocupação da recuperação das crianças deficientes, por mais que tal preocupação tivesse sido breve. Já as instituições brasileiras, nunca tiveram este objetivo, pois historicamente não surgiram para essa modalidade.

Assim, para Bueno (1997, p. 170):

A noção de necessidade de segregação dos anormais como forma necessária para a sua “educação” deve ter sido muito mais contundente em nosso país, já que não há informação de qualquer outra iniciativa não segregacionista, até, pelo menos, o início da década de 1930, quando foram criadas as primeiras classes especiais em escolas regulares.

Observa-se também que ao longo do século XX tivemos a criação e expansão do atendimento em instituições privado-assistenciais, desenvolvendo uma educação especial sem características escolares.

Até a década de 1970, as iniciativas governamentais para a educação especial eram, em sua maioria, de âmbito regional no país, sem a formulação de políticas de âmbito nacional. Mas isso começa a ser modificado quando em 1973 é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), definindo metas de âmbito nacional específicas para a Educação Especial.

O CENESP, conforme Jannuzzi (2004, p. 148):

[...] elaborou uma série de propostas curriculares específicas, com adaptações de conteúdos disciplinares e métodos para as diversas categorias de excepcionalidades, no 1º grau (deficiente mental [DM], deficiente visual [DV], deficiente auditivo [DA], superdotados [S], desenvolvidos em quatro unidades da federação por meio de projetos-piloto.

Constava também no relatório do CENESP: “apoio aos sistemas estaduais, recursos para confecção de material pedagógico, para projetos de profissionalização, para instituições particulares, para formação de agentes comunitários, seminários, etc.” (JANNUZZI, 2004, p. 149).

No referido relatório, constava também, financiamento para as escolas, como forma de incentivar e disseminar o atendimento às pessoas com deficiência. Mas com a falta de preparação para receber os alunos da educação especial, apenas 11 escolas, dentre as 25 unidades federais, implantaram normas para a recepção dos deficientes. Embora todas recebessem recursos do CENESP, muitas devolveram-nos, demonstrando o despreparo e falta de iniciativa em receber este público (JANNUZZI, 2004).

Além do CENESP, foram criados mais dois órgãos públicos de âmbito federal para definir, organizar, influir nas políticas e regulamentar a educação especial, ainda que com estatutos e finalidades diferentes: a CORDE e o CONADE.

A Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) foi criada em 1985, junto ao Gabinete Civil da Presidência da República, operacionalizada pelo decreto n. 93.481 de 29 de outubro de 1986. Conforme Jannuzzi (2004), a CORDE foi instituída para cuidar de assuntos que iriam além da perspectiva educacional, estando ligada a diversos assuntos, atividades e medidas que fossem referentes às pessoas com deficiência.

A CORDE, de acordo com Jannuzzi (2004, p. 167):

[...] visando aspecto mais abrangente que o CENESP, e numa época de nova tentativa de redemocratização nacional, traz também a marca de alguma participação dos próprios deficientes, o que não acontecia anteriormente. Assim, no seu Conselho Consultivo [...] havia os presidentes da Federação Brasileira de Entidades dos Cegos; o da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos; o da Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos, junto às federações das APAES, Pestalozzi e Federação das Instituições de Excepcionais. Também congregava representantes de diversos ministérios, como o CENESP o fazia.

Com a criação deste órgão nacional, cresceu a importância oficial dos movimentos em função dos portadores de deficiência e também a participação das instituições filantrópicas ligadas ao governo federal.

Antes da criação da CORDE, a Constituição era a lei que regulamentava, e de certa forma ainda regulamenta os assuntos de interesse das pessoas com deficiência, como o “ensino, cargos, atendimento especializado, locomoção, trabalho, proteção e integração” (JANNUZZI, 2004, p. 168). A partir da lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989, o poder nacional atribui à CORDE a competência das ações governamentais referentes às pessoas portadoras de deficiência, em suas normas e providências.

Buscando auxiliar e facilitar a integração dos portadores de deficiência no âmbito escolar, a CORDE publicou e divulgou diversos artigos com orientações para a efetivação deste trabalho, mas encontrou problemas com a “falta de recursos, a desinformação da comunidade, o assistencialismo de muitas instituições, a negação da deficiência pelas famílias e outros motivos” (JANNUZZI, 2004, p. 168).

Verifica-se assim, que sem criticidade e reflexão das proposições, a integração não seria possível. A “integração será possível, dentro das políticas sociais, por meio de sistemas básicos de saúde, educação e previdência social” (JANNUZZI, 2004, p. 169).

No Governo de Fernando Henrique Cardoso criou-se o CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência), ligado ao Ministério da Justiça, como órgão de deliberações coletivas. Segundo Jannuzzi (2004, p. 168) é função do CONADE:

[...] aprovar o plano anual da CORDE e acompanhar o desempenho dos programas e projetos da administração pública responsáveis pela Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; porém, a CORDE continua a ser a encarregada da política de integração [...] e é a responsável pelos serviços da Secretaria Executiva do CONADE [...], mas deve ter seu plano anual e seus projetos aprovados por este órgão.

A Constituição de 1988 previa a criação de conselhos, que resultou na criação do CONADE, com o intuito de facilitar gestões descentralizadas, articulando a sociedade civil e estado. Foram criados conselhos nos estados e municípios, constituídos por representantes do governo e da sociedade, com a função de “acompanhar o planejamento e avaliar a execução de políticas setoriais de educação, saúde, assistência social, política urbana e outras relativas à pessoa portadora de deficiência” (JANNUZZI, 2004, p. 169).

Com a educação especial passando por diversos setores governamentais, a falta de clareza e de definição do que ela seria em um conceito específico, fez com que os sujeitos pertencentes à esta fossem pensados da mesma maneira, ou seja, sem uma identidade própria.

Durante um longo período a educação especial passou desde as Secretarias Educacionais até as Secretarias Jurídicas, firmando-se atualmente na Secretaria de Educação Coninuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Após um período de embates sobre o que seria a educação especial foi estabelecido, de acordo com Jannuzzi (2004, p. 160) que “por educação especial se entende o atendimento educativo ou assistencial prestado a alunos excepcionais[...] diferindo em relação ao normal, quanto aos métodos e procedimentos.”

Ao concluir que o atendimento diferia do normal, confirmou-se que o atendimento seria aos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades/superdotação, segregados da escola comum. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 - LDB no seu artigo 58, reafirmou o atendimento “feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, p. 43). Assim, a legislação nacional abriu caminhos para que a Educação Especial, em seus desdobramentos, trilhe pelos arredores da escola regular. Na impossibilidade de um aluno frequentar a escola regular, ele pode, em conformidade com a família, matricular-se apenas nas instituições especiais, as quais realizam um trabalho prioritariamente assistencial e não visam à escolarização.

A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) ainda afirma que o atendimento educacional especializado seja oferecido gratuitamente aos alunos com deficiência, preferencialmente, nas escolas da rede regular. Dessa forma, deixa margens para que o atendimento especializado pelas instituições privadas continue aparecendo como forma

de suprir as necessidades dos alunos com deficiência que a escola regular não consegue abranger.

Conclui-se então, que os profissionais da educação especial atuam tanto nas escolas regulares, quanto nas instituições especializadas.

Uma vez que o profissional da educação especial pode atuar na escola especial e na escola regular cria-se uma diferenciação nas funções exercidas. Para Siems apud Vaz (2013, p. 74) verifica-se que:

Essa polarização quanto aos possíveis *locus* de atuação traz em si a dicotomização entre Ensino Regular e Educação Especial e a ótica de uma Identidade Profissional que conserva o sentido do professor *especialista* em áreas de deficiência a quem compete dar respostas às dificuldades vivenciadas pelos professores atuantes em turma do ensino regular, em detrimento da formação de professores *generalistas*, cuja formação possibilite estabelecer estratégias pedagógicas a partir das diferentes condições que se apresentem em seu cotidiano profissional, construindo e reconstruindo seus saberes e práticas de maneira articulada às demandas de sua sala de aula real.

Na medida em que se estabelecem os dois espaços, o do ensino regular e o da escola especial, as atribuições deste profissional também se modificam. Por conseguinte sua formação também recebe direcionamentos diferentes. Para Vaz (2013) houve uma tendência de considerar que com a determinação da matrícula compulsória, todos os alunos iriam, preferencialmente, para a escola regular e com o tempo a escola especial deixaria de existir, uma

tese que não se confirmou com o desenvolvimento das políticas de educação inclusiva, pois, mesmo com a prioridade do atendimento em escolas regulares, as escolas especiais não desapareceram. Ao contrário, elas continuam existindo e podem ser transformadas em escolas de educação básica, como acontece com mais intensidade no estado do Paraná (VAZ, 2013, p. 75).

Com as medidas mais recentes do Governo Federal de implantar salas de recursos multifuncionais para ampliar o atendimento aos alunos com deficiência, o foco de atuação do professor da educação especial passou da relação de ensino/aprendizagem para uma perspectiva de gestão dos recursos com a inclusão de todos no ensino regular. (VAZ, 2013)

Contribuindo, Vaz (2013, p. 173) afirma que:

podemos sugerir que a concepção de professor presente na política de perspectiva inclusiva está pautada em um sujeito voltado para a implementação da inclusão escolar nos diversos níveis, sendo ele o gestor dessa política na escola e o técnico que orienta os alunos que

frequentam a sala de recursos multifuncionais sobre o uso de recursos para o desenvolvimento de habilidades.

Podemos concluir que um mesmo profissional, sendo ele professor ou não, é considerado um profissional polivalente, capaz de administrar e de instrumentalizar o processo de aprendizado do aluno, mas sem se dedicar ao processo de escolarização propriamente dito.

No âmbito da proposta nacional, considera-se este profissional um mediador que busca facilitar, eliminando as barreiras de aprendizado, com técnicas e suportes metodológicos. O direcionamento dado pela política nacional também corrobora para que se invetigue como a política de educação especial está sendo desenvolvida em diferentes espaços e quais os profissionais previstos para atuar nesse campo, em que locais de atuação, sobre que condições de trabalho e de exigências formativas.

No próximo capítulo será apresentado um breve histórico da Educação Especial em Santa Catarina. Busca-se identificar a trajetória da política, mediante análise da documentação e as mudanças ocorridas até a política recente.

Capítulo 2

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Conforme a documentação representativa da política educacional em Santa Catarina, a educação especial deve ser compreendida como uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e outras modalidades da educação básica, organizando-se para apoiar, complementar e suplementar o processo de aprendizagem dos alunos com algum diagnóstico de deficiência. Conforme a política estadual, a educação especial deve ser entendida como um: “processo interdisciplinar que visa à prevenção, ao ensino e a reabilitação da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, objetivando sua inclusão mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 22).

Buscando compreender como a educação especial constituiu-se no estado, apresentam-se alguns marcos históricos, desde as primeiras instituições especializadas até a política de educação especial em sua última versão (2009).

A partir da década de 1960, evidenciou-se, com mais intensidade, uma contestação do padrão social vigente, mobilizando recursos para a ampliação e desenvolvimento das condições econômicas da população brasileira em geral (MARTINS, 2003).

Como tentativa de cunho político de alcançar o desenvolvimento econômico e social no qual o país estava envolvido, foi instituído em Santa Catarina, como primeira tentativa de estruturar o desenvolvimento no estado, o Plano de Obras e Equipamentos (POE), no ano de 1956. Segundo Silva, apud Martins (2003, p. 45):

O projeto do POE foi encaminhado à Assembléia Legislativa em 3 de março de 1955. No projeto havia a proposta de um aumento de 20% no Imposto sobre Vendas e Consignações – IVC, que seria utilizado para alavancar recursos e dar sustentação ao projeto de desenvolvimento que o governo propunha. O projeto previa investimentos em obras de infra-estrutura como forma de dinamizar as suas prioridades de governo, centradas: na Produção (dinâmica empresarial) – indústria e agricultura, e na Distribuição (transportes) – estradas de rodagem, energia elétrica. Tais investimentos serviriam de base, segundo o Plano, para o desenvolvimento de Santa Catarina. As políticas de investimento também previam recursos para a educação e saúde. Desta forma, o POE serviu como um importante instrumento técnico para o controle do Programa de Governo de Irineu

Bornhausen, um orçamento paralelo, constituindo-se na reunião de vários programas setoriais.

O Plano previa a execução de obras e serviços públicos que promovessem o desenvolvimento econômico e social do estado, com investimentos para as áreas de educação, de cultura, de saúde e de assistência social. Para a educação foi destinado um fundo próprio chamado Fundo Estadual de Educação, subsidiado por arrecadações de taxas e impostos, com o objetivo de “construir, ampliar e equipar prédios escolares no ensino fundamental e superior, possibilitar um aperfeiçoamento dos serviços oferecidos e da qualidade pedagógica e fornecer ajuda financeira a instituições particulares ou públicas [...]” (MARTINS, 2003, p. 48).

Com relação ao atendimento dos excepcionais², em 1955 foi criada a primeira instituição privada de Educação Especial no Estado de Santa Catarina, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)³ na cidade de Brusque, localizada ao norte do Estado.

Pioneira na Educação Especial para o Estado, a APAE de Brusque foi uma iniciativa “do Dr. Carlos Moritz e de sua esposa Ruth, com o objetivo de encontrar recursos para melhor educar seu próprio filho Pierre, portador de deficiência mental”. (MARTINS, 2003, p. 49)

Em busca de novos conhecimentos acerca da doença de seu filho, dirigiram-se às cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, onde ouviram falar de Helena Antipoff⁴ (MARTINS, 2003)

Retornando a Brusque, o casal elaborou um estatuto para a Associação definindo as propostas educacionais com base nos princípios positivistas e liberais (Igualdade, Fraternidade e Liberdade) e propondo, assim, um tipo de educação em paralelo a uma sociedade que estava se reestruturando (MARTINS, 2003).

² denominação dos sujeitos com alguma deficiência da época.

³ “fundada oficialmente em 1956, com caráter cultural, assistencial e educacional, sem fins lucrativos e dissociada da iniciativa pública” (MARTINS, 2003. P. 51).

⁴ Fundou em 1932 a Sociedade Pestalozzi, tendo como sede a cidade de Belo Horizonte no Estado de Minas Gerais. O seu trabalho se desenvolveu no Laboratório de Psicologia Experimental da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico com base nos movimentos escolanovistas liderados pelo norte americano John Dewey.

Em meio a um movimento segregador, baseado em um pensamento racional e eficiente, a Educação Especial passou a se preocupar em selecionar as pessoas consideradas “anormais”, ajustando-as, através de meios técnicos, e ensinando-as a serem produtivas e adestradas para o trabalho. Da mesma forma, considerava-se o ensino dos “normais”, selecionando os melhores, sem nenhum tipo de impedimento ou dificuldade em sala, para que tivessem melhores condições de se desenvolver plenamente, sem nenhuma interferência dos alunos ruins (MARTINS, 2003).

Seguindo a fundação da APAE de Brusque, outras instituições do gênero surgiram, expandindo o movimento das APAEs pelo estado e pelo país. Este modelo se caracteriza como “uma educação com a finalidade de adequar o sujeito à nova estrutura social, um ensino voltado à adaptação, à ordem e, por conseguinte, à continuação do progresso e do desenvolvimento social” (MARTINS, 2003, p. 54).

Antipoff, uma das líderes do movimento de divulgação e ampliação das instituições especializadas privadas de atendimento a pessoas com deficiência, defendia a perspectiva escolanovista, em que, para ela, a escola pública devia proporcionar o desenvolvimento pleno da criança através da educação. As crianças que tivessem dificuldades, ou apresentassem algum comportamento diferente que não possibilitasse a adaptação à rotina da escola, deveriam ser encaminhadas a instituições especializadas para atendê-las com metodologias específicas (MARTINS, 2003).

Antipoff divulgou, pelo Brasil, suas ideias relacionadas à Educação Especial através de seminários e cursos para pais e professores, expondo a metodologia do seu trabalho, os convênios e os contatos com pessoas fora do Brasil (MARTINS, 2003).

Alguns pontos se destacam quando se aborda o trabalho desenvolvido com os alunos excepcionais, na perspectiva defendida por Helena Antipoff, ao considerar como uma forma de ajustar as crianças desadaptadas no meio escolar. O trabalho se configura em:

Observação sistemática dos aspectos físicos, psíquicos, mentais, bem como os interesses da criança e a necessidade do diagnóstico para que, através deste, fosse possível selecionar os alunos considerados inadaptados. Também utilizava testes de inteligência como critério de homogeneização das classes dos normais e dos “anormais” nas escolas da rede regular de ensino, contribuindo, assim, para uma hierarquização de classes homogêneas em uma escola que tinha o papel de ajustar crianças consideradas desadaptadas (MARTINS, 2003, p. 54).

O movimento, de grande expansão, realizado pelos pais, amigos e profissionais em prol dos chamados excepcionais pode ser compreendido como segregador, uma vez que o atendimento na rede regular sempre se fez em caráter de “aplicado preferencialmente”. Pode porém, ser visto como uma maneira que “possibilitou conferir visibilidade a um esforço rumo à obtenção de direitos, de afirmação da cidadania dos indivíduos outrora considerados incapazes, inúteis, fruto do pecado, que deveriam ser eliminados, segregados, enclausurados” (MARTINS, 2003, p. 59).

Não reconhecendo a Educação Especial como sua responsabilidade e nem os processos educativos dos sujeitos desta modalidade, o sistema educacional brasileiro necessitava das instituições especializadas privadas já estruturadas para que assumissem esse papel. Assim, o governo estadual optava pela distribuição de verbas públicas e benefícios às instituições privadas, em detrimento da criação de instituições públicas que atendessem a população deficiente.

Este conflito é percebido no estado de Santa Catarina, mas também em nível nacional, conforme a LDB 4.024 de 1961, No art. 88 observa-se um destaque para a opção, “no que for possível”, em relação ao atendimento e educação das pessoas deficientes com o objetivo de integrá-las à sociedade. Evidenciam-se, então, duas questões críticas sobre esta afirmação em que, caso não houvesse nenhum tipo de atendimento específico para os alunos deficientes, nada poderia ser feito, pois iria além da legislação e que não há uma preocupação com o processo educacional destes sujeitos.

Já o art. 89 privilegia a rede privada financiando o seu atendimento e estruturação, deixando de investir em instituições públicas. Conforme verificado na lei, “toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961, p. 15)

Como afirma Martins (2003, p. 60) a APAE:

Pode ser entendida como uma instituição que desempenhou a função de segregar os considerados “excepcionais”, e ao mesmo tempo, proclamando uma preocupação com o desenrolar do atendimento oferecido e de ser uma solução para sanar as dificuldades da educação especial se desenvolver na rede regular de ensino.

Divididas entre instituições privadas e públicas, ainda existia a divisão das organizações do trabalho com a Educação Especial entre a Federação, os Estados e os Municípios.

No mesmo ano da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961, foi criada, no estado de Santa Catarina, a Divisão de Ensino Especial da Secretaria da Educação, que tinha entre suas funções a de coordenar o atendimento aos deficientes visuais e auditivos. Em 1963 o Governo do Estado, através do Decreto nº 692, “determinou o funcionamento dos serviços de educação especial em parceria com a iniciativa privada, cuja contrapartida do Estado seria a provisão dos serviços e a cedência de professores” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 10).

Com a expansão dos serviços para a Educação Especial em Santa Catarina era necessária a criação de um órgão ou instituição que fosse responsável por definir as diretrizes da educação especial, pela capacitação dos profissionais, pelas pesquisas e estudos configuradas em prevenção, assistência e integração da pessoa com deficiência. A partir destas exigências, foi criada em 6 de maio de 1968 a Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, regulamentada pela Lei nº 4.156 e pelo Decreto nº 7.443 (SANTA CATARINA, 2009a).

Encontram-se na Lei Complementar nº 381 do ano de 2006 as atribuições da FCEE, entre elas a de desenvolver a Política de Educação Especial do estado; produzir e divulgar o conhecimento científico e tecnológico da área da Educação Especial; formular políticas de inclusão do sujeito deficiente; dar assistência às instituições públicas ou privadas que tenham vínculo com pessoas deficientes, condutas típicas ou altas habilidades; promover a articulação entre os setores público e privado para desenvolver e executar programas, projetos e serviços visando o atendimento pleno ao deficiente; articular, com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional e Secretarias Municipais, o auxílio, a orientação, o planejamento e a execução de práticas que promovam a inclusão da pessoa deficiente e o aperfeiçoamento dos profissionais que atuam com elas; realizar o atendimento, em seu Campus, através dos CAESPs, desenvolvendo pesquisas e novas metodologias buscando melhorar os programas que abrangem as diferentes áreas do conhecimento ligadas à Educação Especial (SANTA CATARINA, 2006).

O Decreto nº 72.425, do ano de 1973, criou o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial), já referenciado no capítulo anterior, junto ao Ministério de

Educação com o objetivo “de promover em todo território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 11). Em parceria com a FCEE, elaborou-se um projeto com currículo específico para a Educação Especial, com o objetivo de criar classes especiais na escola regular para atender os alunos deficientes mentais educáveis. E também:

Nesse mesmo período, foi criada a sala de multimeios para deficientes sensoriais, posteriormente, denominada sala de recursos. Essas ações demandaram a criação, em 1979, do Serviço de Supervisão Regional de Educação Especial – SURESP, com a finalidade de descentralizar e dinamizar as atividades da educação especial nas demais regiões do Estado (SANTA CATARINA, 2009a, p. 11).

Aos alunos com deficiência física, contendo ou não um comprometimento mental, o atendimento era realizado no Centro de Reabilitação Neurológica (CRN), mas a partir de 1979, passou a ser realizado pela Associação Santa Catarina de Reabilitação. Mudou-se novamente, quando em articulação com a FCEE, o Governo do Estado mediante o projeto “Serviço de Atendimento ao Deficiente Físico” priorizou-se o atendimento aos alunos com paralisia cerebral desde que sem comprometimento mental (SANTA CATARINA, 2009a).

Nos anos 1980, movimentos de amplitude nacional caracterizavam as diretrizes para a Educação Especial com o objetivo de desenvolver os direitos das pessoas com deficiência, aceitando sua participação plena. A conclusão deste movimento foi a criação da Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) e, segundo Santa Catarina (2009a, p. 12), seus princípios eram a:

[...] participação (envolvimento de todos os setores da sociedade), integração (esforços de todos para integrar na sociedade o educando com necessidades especiais), normalização (possibilitar vida tão normal quanto possível), interiorização (expandir o atendimento ao interior e valorizar as iniciativas comunitárias relevantes) e simplificação (opção por alternativas simples sem prejuízo dos padrões de qualidade).

Naquele momento em Santa Catarina, a FCEE procurava articular o ensino regular e a educação especial. Através da Resolução nº 06/84, o Conselho Estadual de Educação, “[...] fixou normas para a educação especial prevendo a expansão das classes especiais de 142 para 2.000, na rede regular de ensino, para atender à demanda de alunos, considerando os benefícios que iriam ter com esse atendimento” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 12). Pensando no atendimento aos alunos com necessidades

sensoriais, o estado implementou salas de multimeios em parceria com a Política de Integração

Em 1987 frente à constatação de que cerca de 200.000 crianças não frequentavam a escola, a Secretaria Estadual de Educação estabeleceu o Plano de Ação da SED para o quadrilênio 88/91. Cinco diretrizes definiam o atendimento ao educando com deficiência. São elas:

»» Acesso ao ensino regular de educandos com deficiência, assegurado pela matrícula compulsória; »» Permanência mediante a expansão das modalidades alternativas de atendimento (salas de recursos para deficientes sensoriais, salas de apoio pedagógico para o deficiente mental leve e salas de atendimento alternativo para deficientes mentais moderados, severos e profundo, nas localidades onde não houvesse escolas especiais); »» Descentralização administrativa com a implementação das equipes regionais de educação especial; »» Reorganização curricular para a elaboração da proposta curricular do Estado; »» Pesquisa e extensão para a capacitação de educadores e desenvolvimento de ajudas técnicas. (SANTA CATARINA, 2009a, p. 12)

Apesar destas diretrizes, a Proposta Curricular do Estado de 1991 não incluiu a educação especial acarretando problemas para sua ampliação. A reorganização administrativa comprometeu a descentralização da Secretaria de Educação, extinguindo as Unidades de Coordenação Regional de Educação (UCREs), e também as equipes regionais. Os investimentos na capacitação de profissionais da educação especial não obtiveram o alcance esperado, com a alta rotatividade dos profissionais, entre outros fatores (SANTA CATARINA, 2009a).

Em 1996 foi instituída a Resolução nº 01 do Conselho Estadual de Educação, fixando normas para a Educação Especial no sistema regular de ensino. Em 1998 publicou-se a Proposta Curricular, em forma de cadernos, definindo a concepção de educação do estado (SANTA CATARINA, 2009a).

Em meio aos movimentos nacionais e internacionais de apoio à deficiência como a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na cidade de Salamanca, na Espanha no ano de 1994; a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, na Guatemala em 1999; a criação da Autodefensoria das pessoas com deficiência mental, no mesmo ano, no Brasil; entre outros movimentos, o Estado de Santa Catarina também produziu seu próprio documento, a Política de Educação Inclusiva no ano de 2001:

[...] fundamentado nos princípios constitucionais da cidadania, democracia e participação social, visando à educação pública, gratuita e de qualidade a todos, referendado pela “Carta de Pirenópolis”, cujo compromisso é a efetivação de uma política de educação inclusiva. Este Documento estabelece metas e ações prioritárias, com respectivas estratégias de operacionalização, incluindo articulação com órgãos legislativos, judiciários e Ministério Público, com vistas à supervisão e ao controle no cumprimento da legislação vigente (SANTA CATARINA, 2009a, p. 14).

Em decorrência da proposta de consolidação da educação inclusiva construída pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), e com a participação no Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2005), Santa Catarina reformulou sua política de estado, por intermédio da SED e da FCEE, proposta que está expressa no documento Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, publicado no ano de 2006⁵. Tal documento tem como base a cidadania e a dignidade da pessoa humana, assim como preconiza a Constituição do Estado de 1989. (SANTA CATARINA, 2009a)

O referido documento (SANTA CATARINA, 2009a) define e orienta o funcionamento da educação especial no Estado de Santa Catarina. Apresenta a história da educação especial no Estado, as diferentes deficiências, os níveis e etapas pela qual ela perpassa e ainda alguns serviços oferecidos aos alunos deficientes.

Contribuindo com esclarecimentos sobre os serviços oferecidos aos alunos com deficiência, outro documento, intitulado “Programa Pedagógico” (2009b), foi elaborado em parceria com a Fundação Catarinense de Educação Especial. Nele é possível encontrar um breve histórico sobre a educação especial e os serviços oferecidos.

Procurou-se explicitar alguns processos constituidores da história da educação especial no estado de Santa Catarina e algumas diretrizes da política vigente com vistas a embasar a investigação acerca dos profissionais que atuam nesse campo. A seguir serão apresentados os profissionais da educação especial na rede regular do estado de Santa Catarina, os cargos, os locais de atuação, as formações exigidas conforme previstos nos documentos analisados, bem como dados coletados mediante pesquisa empírica realizada em uma escola da rede estadual, no município de Florianópolis.

⁵ Atualizado no ano de 2009.

Capítulo 3

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

Com base nos dados dos documentos Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina e do Programa Pedagógico, ambos de 2009, buscou-se identificar os profissionais que atuam na educação especial na rede regular do Estado de Santa Catarina.

Foram encontrados 15 cargos profissionais atuando nos serviços de educação especial oferecidos pelo Estado de Santa Catarina, entre eles o Profissional da Educação Especial, que atua nos SAEDEs (Serviço de Atendimento Educacional Especializado); os profissionais que atuam no AC (Atendimento em Classe), subdividido em cinco cargos, atuando em atendimentos diferentes.

Nos atendimentos em classe encontram-se cinco profissionais com denominações diferentes: o segundo professor de turma, o professor guia-intérprete, o professor bilíngue, o professor intérprete e o instrutor de LIBRAS. Os três últimos profissionais citados são referendados como serviços em ambos documentos analisados (Santa Catarina 2009a; 2009b).

Encontra-se ainda com a denominação de professor os que atuam no SAA (Serviço de Atendimento Alternativo) e o professor do SPE (Serviço Pedagógico Específico).

Outro conjunto de cargos relacionados à educação especial refere-se à área da saúde, os quais atendem nos SAESPs (Serviço de Atendimento Especializado), divididos por área de conhecimento como a psicologia, pedagogia, fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional, além do acompanhante terapêutico e o técnico da área da saúde, para o atendimento na escola.

Para uma melhor compreensão dos cargos aqui mencionados e suas atribuições, apresentam-se a seguir as características de cada um.

3.1 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/SAEDEs

O profissional do SAEDE é caracterizado nos documentos orientadores do estado de Santa Catarina como um professor atuando em uma sala de recursos

multifuncional para auxiliar os alunos da educação especial. O atendimento pode ser realizado de duas maneiras: em sala – quando houver uma sala de recursos em uma unidade escolar da rede regular de ensino ou em uma instituição congênere a, de forma a organizar por sessões o atendimento aos alunos; e itinerante – quando o aluno não puder comparecer ao polo ou não for possível agrupar a quantidade mínima de alunos para compor uma turma. Nesse caso, o professor se deslocará sistematicamente para as escolas onde há alunos matriculados garantindo, ao menos uma vez por semana o atendimento nas salas de recursos (SANTA CATARINA, 2009b).

Caracterizam-se como atribuições do professor do SAEDE promover repasses técnicos às equipes técnica, administrativa e pedagógica da escola, referentes ao atendimento; orientar o professor de sala sobre as adaptações curriculares, avaliações e temporalidade à qual o aluno pertence; propor intervenções pedagógicas, elaborando e executando atividades de acordo com as especificidades em sala de aula, para a efetiva participação do aluno deficiente; solicitar, se necessário, a colaboração do Integrador de Educação Especial e Diversidade⁶ para a elaboração de atividades, orientações, relatórios, avaliações, etc; registrar as assessorias para as escolas da rede regular e para as famílias; relatar as características e peculiaridades às equipes técnica e administrativa da escola dos alunos atendidos; participar dos conselhos de classe, da elaboração do Projeto Político Pedagógico e das reuniões mensais com o Integrador de Educação Especial e Diversidade; zelar pelos bens materiais específicos do SAEDE; solicitar novas técnicas e materiais para atividades pedagógicas ao Integrador da Educação Especial e Diversidade (SANTA CATARINA, 2009b).

Conforme o documento referido acima, também não cabe ao professor do SAEDE preencher relatórios pedagógicos, que é uma responsabilidade do professor de sala de aula, e nem protocolos de triagem de avaliações, responsabilidade do Integrador de Educação Especial e Diversidade.

Para atuar no SAEDE, as formações exigidas no âmbito da rede estadual se dividem em Licenciatura em Pedagogia – habilitado em educação especial, licenciado em Pedagogia com experiência na área que pretende atuar, licenciado na área da educação com experiência na área que pretende atuar e pós-graduação na área da

⁶ profissionais de educação especial das SDRs e da FCEE.

educação especial com experiência na área que pretende atuar (SANTA CATARINA, 2009a).

Para os professores admitidos em caráter temporário (ACTs) prevalecem as mesmas exigências como: licenciado em pedagogia com experiência na área que pretende atuar e licenciado na área da educação com experiência na área de atuação. Pode-se ainda encontrar este profissional em caráter temporário cursando o ensino médio/magistério, desde que comprove a experiência na área na qual está atuando (SANTA CATARINA, 2009a).

As exigências formativas para o professor do SAEDE, conforme o documento Programa Pedagógico (2009b, p. 27), para critérios de contratação são:

1º - Efetivo, graduado em Pedagogia, com habilitação em educação especial e experiência comprovada na área em que pretende atuar. 2º - Efetivo, graduado em Pedagogia e com experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar. 3º - Efetivo, graduado na área da Educação e com experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar. 4º - Admitido em caráter temporário, pós-graduação em educação especial e experiência comprovada na área em que pretende atuar. 5º - Admitido em caráter temporário, graduado em Pedagogia, com habilitação em educação especial e experiência comprovada na área em que pretende atuar. 6º - Admitido em caráter temporário, graduado em pedagogia e com experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar. 7º - Admitido em caráter temporário, graduado na área da educação e com experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar. 8º - Efetivo ou ACT com formação em nível médio, magistério e experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar.

No Edital de contratação do ano de 2012, foi encontrado para a contratação deste cargo a opção de não-habilitado, variando conforme a área de deficiência e para o SAEDE misto, que atende a todas as deficiências. É possível verificar no Edital n.15/2012/SED do ano de 2012 os critérios para escolha do professor do SAEDE/MISTO, indicando as seguintes exigências:

Habilitado – Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Educação Especial, com habilitação em Deficiência Mental, com Certidão de Frequência em Curso de Formação em Atendimento Educacional Especializado/AEE, nível de especialização/extensão/aperfeiçoamento, ou com Comprovante de Proficiência em LIBRAS/ certificado de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas de formação continuada para atuar na área da Deficiência Auditiva e 120 (cento e vinte) horas de formação continuada para atuar na área da Deficiência Visual; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial, com

habilitação em Deficiência Mental, com Certidão de Frequência em Curso de Formação em Atendimento Educacional Especializado/AEE, nível de Especialização/extensão/aperfeiçoamento, ou com Comprovante de Proficiência em LIBRAS/certificado de, no mínimo, 120 horas de formação continuada para atuar na área da Deficiência Auditiva, e 120 (cento e vinte) horas de formação continuada para atuar na área da Deficiência Visual; Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Educação Especial, com habilitação em Deficiência Visual, e com Certidão de Frequência em Curso de Formação em Atendimento Educacional Especializado/AEE, nível de especialização/extensão/aperfeiçoamento, ou com Comprovante de Proficiência em LIBRAS/certificado de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas de formação continuada para atuar na área da Deficiência Auditiva, e 40 (quarenta) horas para atuar na área da Deficiência Mental; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial, com habilitação em Deficiência Visual e com Certidão de Frequência em Curso de Formação em Atendimento Educacional Especializado/AEE, nível de especialização/extensão/aperfeiçoamento, ou com Comprovante de Proficiência em LIBRAS/certificado de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas de formação continuada para atuar na área da Deficiência Auditiva, e 40 (quarenta) horas para atuar na área da Deficiência Mental; Certificado de conclusão do Curso de Licenciatura Plena Letras LIBRAS, com Certidão de Frequência em Curso de Formação em Atendimento educacional Especializado/AEE, nível de especialização/extensão/aperfeiçoamento ou com Comprovante de Proficiência em LIBRAS/certificado de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas de formação continuada para atuar na área da Deficiência Visual, e 40 (quarenta) horas para atuar na área da Deficiência Mental; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Educação Especial, com habilitação em Deficiência Auditiva, com Certidão de Frequência em Curso de Formação em Atendimento Educacional Especializado/AEE, nível de especialização/extensão/aperfeiçoamento ou com, no mínimo, 120(cento e vinte) horas de formação continuada para atuar na área da Deficiência Visual, e 40 (quarenta) horas para atuar na área da Deficiência Mental; ou, Diploma e Histórico Escolar de Curso de Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial com habilitação em Deficiência Auditiva, com Certidão de Frequência em Curso de Formação em Atendimento Educacional Especializado/AEE, nível de especialização/extensão/aperfeiçoamento ou com, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas de formação continuada para atuar na área da Deficiência Visual, e 40 (quarenta) horas para atuar na área da Deficiência Mental; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial, com Certidão de Frequência em Curso de Formação em Atendimento Educacional Especializado/AEE, nível de especialização / extensão / aperfeiçoamento, ou com certificado de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas de formação continuada para atuar na área da Deficiência Auditiva, 120 (cento e vinte) horas de formação continuada para atuar na área da Deficiência Visual, e 40 (quarenta) horas para atuar na área da Deficiência Mental; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, habilitação em Educação Especial, com Certidão de Frequência em Curso de Formação em Atendimento

Educacional Especializado/AEE, nível de especialização/ extensão/ aperfeiçoamento, ou com certificado de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas de formação continuada para atuar na área da Deficiência Auditiva, 120 (cento e vinte) horas de formação continuada para atuar na área da Deficiência Visual, e 40 (quarenta) horas para atuar na área da Deficiência Mental; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Certidão de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial, ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial, ou em Curso de Formação em Atendimento Educacional Especializado/AEE, nível de especialização/extensão/aperfeiçoamento, e com certificado de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas de formação continuada para atuar na área da Deficiência Auditiva, 120 (cento e vinte) horas de formação continuada para atuar na área da Deficiência Visual e 40 (quarenta) horas para atuar na área da Deficiência Mental; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso Normal Superior, com Certidão de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial, ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial, ou em Curso de Formação em Atendimento Educacional Especializado/AEE, nível de especialização/ extensão/ aperfeiçoamento, e com certificado de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas de formação continuada para atuar na área da Deficiência Auditiva, 120 (cento e vinte) horas de formação continuada para atuar na área da Deficiência Visual e 40 (quarenta) horas para atuar na área da Deficiência Mental. **Não Habilitado:** Certidão de Frequência a partir da 1ª fase em Curso Superior de Licenciatura Plena em Pedagogia ou Licenciatura em Educação Especial com certificado de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas de formação continuada para atuar na área da Deficiência Auditiva, 120 (cento e vinte) horas de formação continuada para atuar na área da Deficiência Visual e 40 (quarenta) horas para atuar na área da Deficiência Mental; ou Diploma de Curso de Ensino Médio - Magistério Séries Iniciais do Ensino Fundamental com certificado de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas de formação continuada para atuar na área da Deficiência Auditiva, 120 (cento e vinte) horas de formação continuada para atuar na área da Deficiência Visual e 40 (quarenta) horas para atuar na área da Deficiência Mental. (SANTA CATARINA, 2012, p. 14)

O profissional para atuar nos SAEDEs é concebido como um profissional polivalente. Na falta do SAEDE por área de deficiência (DA – Deficiência auditiva, DI – deficiência intelectual e DV – deficiência visual), o profissional deve atender todos os alunos com deficiência, condutas típicas ou com altas habilidades/superdotação elegíveis para este serviço, no SAEDE misto. Em relação ao trabalho desenvolvido, este serviço tende a ser descaracterizado como uma atividade de caráter pedagógico, que supostamente deveria atender as especificidades e as individualidades dos alunos.

3.2 PROFESSORES DO ATENDIMENTO EM CLASSE

Este serviço é caracterizado pelo atendimento de um profissional da educação especial em sala de aula. O serviço é oferecido aos alunos deficientes matriculados em alguma etapa ou modalidade da educação básica.

Conforme Ferreira (2011, p. 107), o profissional para atuar no atendimento em classe:

poderá ser efetivo excedente na escola, professor substituto ou ACT desde que tenha formação específica na área de Educação Especial em nível de graduação ou pós-graduação, ou cursos na área. Se não estiver disponível nenhum destes profissionais, conforme edital da SED, poderá ser contratado graduando a partir da 5ª fase de pedagogia.

Constituem essa categoria do atendimento em classe os seguintes cargos: segundo professor de turma, professor guia-intérprete, professor Bilíngue, professor intérprete e instrutor de LIBRAS. Na sequência distinguiremos cada uma das vertentes destes profissionais.

3.2.1 Segundo professor de turma

O segundo professor de turma é o profissional que acompanha o aluno em sala de aula. Suas funções se modificam perante a etapa de ensino na qual o aluno da educação especial se encontra frequentando. Nas séries iniciais do ensino fundamental o segundo professor tem por função co-reger:

a classe com o professor titular, contribuir, em função de seu conhecimento específico, com a proposição de procedimentos diferenciados para qualificar a prática pedagógica. Deve, junto com o professor titular, acompanhar o processo de aprendizagem de todos os educandos, não definindo objetivos funcionais para uns e acadêmicos para outros (SANTA CATARINA, 2009b, p.16).

Já nos anos finais do ensino fundamental o segundo professor terá a função de apoiar o professor regente da classe, com seus conhecimentos específicos da área, desenvolvendo atividades pedagógicas com todos (SANTA CATARINA, 2009b).

Este profissional ainda recebe atribuições de modo geral como:

»» planejar e executar as atividades pedagógicas, em conjunto com o professor titular, quando estiver atuando nas séries iniciais do ensino fundamental; »» propor adaptações curriculares nas atividades pedagógicas; »» participar do conselho de classe; »» tomar

conhecimento antecipado do planejamento do professor regente, quando o educando estiver matriculado nas séries finais do ensino fundamental; »» participar com o professor titular das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e/ou SAESP; »» participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pela SED e FCEE; »» sugerir ajudas técnicas que facilitem o processo de aprendizagem do aluno da educação especial; »» cumprir a carga horária de trabalho na escola, mesmo na eventual ausência do aluno; »» participar de capacitações na área de educação (SANTA CATARINA, 2009b, p. 17).

O segundo professor pode ser requisitado pela escola quando houver na classe comum alunos que sejam diagnosticados com: deficiência múltipla associada à deficiência mental; deficiência mental e/ou comprometimentos motores que levem a dificuldades nas atividades da vida prática; deficiência relacionada ao transtorno psiquiátrico; alunos com TGDs (Transtornos Globais do Desenvolvimento); e alunos com transtornos de déficit de atenção com hiperatividade/ impulsividade (SANTA CATARINA, 2009b).

Aqui se levanta uma questão importante, pois, dentro de um mesmo serviço existe uma definição de trabalho diferente para o mesmo profissional, com as mesmas exigências formativas. Nos anos iniciais a função de co-reger ganha destaque, ao passo que nos anos finais do ensino fundamental a função de apoiar ganha relevância.

Para evidenciar as exigências formativas, retiramos do Edital n.15/2012/SED do ano de 2012, que apresenta o processo seletivo de admissão de professores substitutos em caráter temporário, o campo de atuação na educação básica e as habilitações mínimas exigidas.

Neste documento, as exigências mínimas para a contratação do segundo professor são:

Habilitado – Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Educação Especial; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com Atestado de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial ou com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da Educação Especial com, no mínimo, 40(quarenta) horas; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso Normal Superior, com Atestado de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial, ou com Certificado de curso(s) de formação continuada em área(s) da Educação Especial com, no mínimo, 40(quarenta) horas (SANTA CATARINA, 2012, p. 5).

Considerando a formação mínima exigida para atuar com alunos alvo da educação especial em sala de aula, através de cursos de complementação ou de formação continuada, podemos concluir que, na perspectiva do estado de Santa Catarina o segundo professor pode ser considerado como ofertando um apoio pedagógico especializado, para qualificar a prática pedagógica e desenvolver atividades com todos os alunos da classe comum.

Na falta deste profissional habilitado, podem ser encontrados graduandos em Pedagogia a partir da 5º fase, como afirma Ferreira (2011, p. 107):

É indicado que o profissional que vier a atuar como AC poderá ser efetivo excedente na escola, professor substituto ou ACT desde que tenha formação específica na área de Educação Especial em nível de graduação ou pós-graduação, ou cursos na área. Se não estiver disponível nenhum destes profissionais, conforme edital da SED, poderá ser contratado graduando a partir da 5ª fase de pedagogia.

Quando deparamos no âmbito nacional, o cargo para atuar na classe comum junto aos alunos com deficiência e ao professor regente é caracterizado de outra forma. O serviço é regulamentado pela Nota Técnica SEESP/GAP n. 19/2010 definindo o segundo professor como um profissional de apoio com a função de promover a acessibilidade “para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção”, referenciando ainda que “não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno” (BRASIL, 2010, p. 2)⁷.

Percebe-se assim, que para a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina há um profissional de apoio pedagógico especializado em classe e para a Política Nacional este profissional de apoio é considerado um “cuidador”, que auxilia o sujeito da educação especial nas condições primárias de cuidados, como alimentação e higiene, fazendo com que o apoio pedagógico especializado deixe de ser o foco do trabalho na classe comum. Portanto, há uma divergência de compreensão sobre a dimensão do trabalho pedagógico na classe comum com os alunos da educação especial entre as proposições de âmbito nacional e estadual.

⁷ Para ampliar a leitura sobre o assunto sugerimos Martins, Silvia Maria. **O Profissional de Apoio na Rede Regular de Ensino**: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011. 168 p

3.2.2 Professor guia-intérprete

A presença deste profissional é prevista em sala quando houver um aluno que tenha o diagnóstico de surdocegueira. Deve ser preferencialmente habilitado em educação especial e ter domínio em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), do Sistema Braille e outros tipos de comunicação para atender as necessidades dos alunos.

De acordo com SANTA CATARINA (2009b, p. 19), são suas atribuições:

»» interpretar o professor regente e o próprio aluno surdocego; »» acompanhar o aluno em todas as atividades de classe e extraclasse promovidas pela escola (recreio, educação física, aula de arte, passeios, etc.); »» participar do conselho de classe; »» tomar conhecimento, antecipado, do planejamento do professor regente, para organizar a interpretação; »» orientar o professor regente quanto às adaptações curriculares e ajudas técnicas necessárias ao processo de ensino e aprendizagem; »» participar das orientações (assessorias) prestadas pelo SAEDE e SAESP ao professor regente; »» participar de estudos e pesquisas na sua área de atuação mediante projetos previamente aprovados pelo SED.

Percebe-se que, a partir de suas atribuições, a função pedagógica é deixada “de lado” para uma atuação de interpretação do aluno e para o aluno das atividades previstas pelo professor da turma.

Não se encontraram nos editais da SED dos últimos dois anos indicações para a contratação deste profissional Segundo Ferreira (2011, p. 112), “não há indicação de contratação deste profissional para a rede regular de Santa Catarina, de acordo com levantamento elaborado pela FCEE⁸.”

3.2.3 Professor Bilíngue

O professor bilíngue é identificado como um professor que pode ser ouvinte ou surdo e é regente e responsável por turmas bilíngues LIBRAS/Português e pelo processo de ensino-aprendizagem “dos educandos matriculados na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos – alfabetização, nivelamento e módulo” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 20).

⁸ O dado não está atualizado, as informações encontradas constam até o ano de 2011.

As turmas bilíngues são “previstas para os anos iniciais, sendo que para os anos finais está previsto o Profissional Intérprete, pois parte-se do pressuposto de que os alunos surdos que chegam a este nível já tenham o domínio da LIBRAS” (FERREIRA, 2011, p. 114).

O professor bilíngue tem atribuição de auxiliar os processos de construção e de elaboração dos conceitos científicos presentes nos currículos escolares, utilizando a LIBRAS e a Língua Portuguesa (na forma de escrita).

No documento de Santa Catarina (2009a) e (2009b) não se encontram referências quanto à formação deste profissional. No edital da SED as exigências formativas são:

Habilitado – Diploma e/ou Histórico de Curso de Licenciatura Plena Letras LIBRAS; Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Educação Especial, com habilitação em Deficiência Auditiva com Comprovante de Proficiência em LIBRAS ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 180 (cento e oitenta) horas; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial, com habilitação em Deficiência Auditiva com Comprovante de Proficiência em LIBRAS ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 180 (cento e oitenta) horas; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial, com Comprovante de Proficiência em LIBRAS ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 180 (cento e oitenta) horas; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com Certidão de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial, com Comprovante de Proficiência em LIBRAS ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 180 (cento e oitenta) horas; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso Normal Superior, com Certidão de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial, com Comprovante de Proficiência em LIBRAS ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 180 (cento e oitenta) horas. **Não Habilitado** – Certidão de Frequência a partir da 1ª fase em Curso de Licenciatura Plena Letras LIBRAS com Comprovante de Proficiência em LIBRAS ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 180 (cento e oitenta) horas; ou Certidão de Frequência a partir da 1ª fase em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com Comprovante de Proficiência em LIBRAS ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 180 (cento e oitenta) horas; ou Diploma de Conclusão e Curso de Ensino Médio – Magistério Séries Iniciais do Ensino Fundamental com Comprovante de Proficiência em LIBRAS ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 180 (cento e oitenta) horas. (SANTA CATARINA, 2012, p. 5)

De acordo com Ferreira (2011) há uma tendência em diminuir as turmas bilíngues, ou turma de LIBRAS, como é comumente chamada, pela diminuição das crianças surdas. Este dado foi averiguado pela equipe da Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão da FCEE e do CAS.

3.2.4 Professor Intérprete

O professor intérprete se caracteriza como um professor ouvinte, fluente em LIBRAS (comprovado através de exame de proficiência), capacitado em tradução e interpretação de LIBRAS/Português/LIBRAS. É o “responsável pela interpretação de todas as atividades e eventos de caráter educacional, nas turmas mistas das séries finais do ensino fundamental e ensino médio, bem como nas modalidades da EJA, educação profissional e educação indígena” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 21).

No mesmo documento são suas atribuições comunicar-se com o aluno para sua participação efetiva em sala de aula; estabelecer um diálogo com o professor regente para tirar dúvidas e necessidades do aluno, possibilitando novas estratégias pedagógicas; atualizar-se previamente sobre o conteúdo trabalhado facilitando a tradução para LIBRAS no decorrer das aulas; participar da construção do Projeto Político Pedagógico e participar de grupos de estudos da área específica (SANTA CATARINA, 2009b).

Para Ferreira (2011, p. 114), “nas turmas mistas, onde o Profissional Intérprete de LIBRAS irá atuar poderá haver mais de um aluno surdo [podendo ter] a inserção de 5 a 6 alunos surdos por sala”. Ainda para a autora:

A FCEE segue a Portaria nº 068, que indica que quando houver a inserção de 5 alunos surdos nas turmas, sugere-se a redução no número de alunos ouvintes, conforme a necessidade dos próprios alunos surdos. Porém, se houver 1 aluno surdo matriculado na escola, este terá direito a um Intérprete de LIBRAS para interpretar as aulas (FERREIRA, 2011, p. 115).

O professor intérprete deverá cumprir sua carga horária dentro da escola sem assumir outras funções para além do que foi contratado.

A Secretaria de Educação do estado é o órgão estadual responsável pela contratação deste profissional e após análises de processos vindos da FCEE este é

remanejado conforme as necessidades das escolas. Nos documentos orientadores do estado não há referência da formação necessária para a atuação no cargo, mas encontra-se no Edital da SED os critérios para a escolha deste profissional sendo:

Habilitado - Diploma e/ou Histórico de Curso de Licenciatura Plena Letras LIBRAS; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso Superior de Bacharelado em Letras- LIBRAS e, Certidão de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação em Educação Especial, conforme LC Nº 488/2010; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Educação Especial, com habilitação em Deficiência Auditiva com Comprovante de Proficiência em Interpretação em LIBRAS ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 200 (duzentas) horas ou Oficinas de Interpretação em LIBRAS, mínimo de 120 (cento e vinte) horas; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial com Comprovante de Proficiência em Interpretação em LIBRAS ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 120 (cento e vinte) horas ou Oficinas de Interpretação em LIBRAS mínimo de 120 (cento e vinte) horas; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com Certidão de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial, com Comprovante de Proficiência em Interpretação em LIBRAS ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 200 (duzentas) horas ou Certificado de Oficinas de Interpretação em LIBRAS mínimo de 120 (cento e vinte) horas; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso Normal Superior, com Certidão de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial, com Comprovante de Proficiência em Interpretação em LIBRAS ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 200 (duzentas) horas, ou Certificado de Oficinas de Interpretação em LIBRAS, mínimo de 120 (cento e vinte) horas. **Não Habilitado** – Certidão de Frequência, a partir da 1ª fase, em Curso de Licenciatura Plena Letras LIBRAS, com Comprovante de Proficiência em Interpretação em LIBRAS, ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, 200 (duzentas) horas, ou Certificado de Oficinas de Interpretação em LIBRAS, mínimo de 120 (cento e vinte) horas; ou, Certidão de Frequência, a partir da 1ª fase, em Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial, com Comprovante de Proficiência em Interpretação em LIBRAS, ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 200 (duzentas) horas, ou Certificado de Oficinas de Interpretação em LIBRAS, mínimo de 120 (cento e vinte) horas; ou, Certidão de Frequência, a partir da 1ª fase, em Curso de Pedagogia, com Comprovante de Proficiência em Interpretação em LIBRAS, ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 200 (duzentas) horas, ou Certificado de Oficinas de Interpretação em LIBRAS, mínimo de 120 (cento e vinte) horas; ou, Diploma de Conclusão de Curso de Ensino Médio - Magistério Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com Comprovante de Proficiência em Interpretação em LIBRAS, ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 200 (duzentas) horas, ou

Certificado de Oficinas de Interpretação em LIBRAS, mínimo de 120 (cento e vinte) horas. (SANTA CATARINA, 2012, p. 4)

Ressalta-se que este profissional é compreendido como um intérprete em sala, em que sua principal função é a de traduzir (interpretar) sem a função de ensinar a língua LIBRAS.

3.2.5 Professor Instrutor de LIBRAS

O instrutor de LIBRAS segue características semelhantes às do professor intérprete, diferenciando-se o campo de atuação. É também um professor ouvinte ou surdo, fluente em LIBRAS – comprovado através de exame de proficiência, que trabalha com o ensino da LIBRAS, mas “tem por função possibilitar à comunidade escolar a aquisição e a aprendizagem da LIBRAS” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 22).

O instrutor trabalha o ensino de LIBRAS nas turmas bilíngues com o apoio do professor regente, e no SAEDE/DA, no contra turno da escola regular com os alunos que tenham deficiência auditiva. O Integrador de Educação Especial e Diversidade auxiliará o professor instrutor de LIBRAS a organizar e a ministrar cursos para a equipe escolar e para os pais dos alunos. Também é sua atribuição registrar os atendimentos aos alunos deficientes e nas turmas bilíngues e participar de estudos e pesquisas de sua área, oferecidos pela SED (SANTA CATARINA, 2009b).

Para o cargo em tela é exigida formação preferencialmente em nível superior na área da educação, abrindo-se também espaço para professores não-habilitados, como demonstra o edital da SED de 2012:

Habilitado - Diploma e/ou Histórico de Curso de Licenciatura Plena Letras LIBRAS; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso Superior de Bacharelado em Letras- LIBRAS e, Certidão de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação em Educação Especial, conforme LC Nº 488/2010; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia - Educação Especial, com habilitação em Deficiência Auditiva com Comprovante de Proficiência em Interpretação em LIBRAS ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 200 (duzentos) horas ou Oficinas de Interpretação em LIBRAS, mínimo de 120 (cento e vinte) horas; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial com Comprovante de Proficiência em Interpretação em

LIBRAS ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 120 (cento e vinte) horas ou Oficinas de Interpretação em LIBRAS mínimo de 120 (cento e vinte) horas; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com Certidão de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial, com Comprovante de Proficiência em Interpretação em LIBRAS ou Certificado e Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 200 (duzentas) horas ou Certificado de Oficinas de Interpretação em LIBRAS mínimo de 120 (cento e vinte) horas; ou Diploma e Histórico Escolar de Curso Normal Superior, com Certidão de Frequência em Curso de Licenciatura em Educação Especial ou em Curso de Complementação/Aprofundamento em Educação Especial, com Comprovante de Proficiência em Interpretação em LIBRAS ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 200 (duzentas) horas, ou Certificado de Oficinas de Interpretação em LIBRAS, mínimo de 120 (cento e vinte) horas. **Não Habilitado** – Certidão de Frequência, a partir da 1ª fase, em Curso de Licenciatura Plena Letras LIBRAS, com Comprovante de Proficiência em Interpretação em LIBRAS, ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, 200 (duzentas) horas, ou Certificado de Oficinas de Interpretação em LIBRAS, mínimo de 120 (cento e vinte) horas; ou, Certidão de Frequência, a partir da 1ª fase, em Curso de Licenciatura Plena em Educação Especial, com Comprovante de Proficiência em Interpretação em LIBRAS, ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 200 (duzentas) horas, ou Certificado de Oficinas de Interpretação em LIBRAS, mínimo de 120 (cento e vinte) horas; ou, Certidão de Frequência, a partir da 1ª fase, em Curso de Pedagogia, com Comprovante de Proficiência em Interpretação em LIBRAS, ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 200 (duzentas) horas, ou Certificado de Oficinas de Interpretação em LIBRAS, mínimo de 120 (cento e vinte) horas; ou, Diploma de Conclusão de Curso de Ensino Médio - Magistério Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com Comprovante de Proficiência em Interpretação em LIBRAS, ou Certificado de Formação Continuada em LIBRAS, mínimo de 200 (duzentas) horas, ou Certificado de Oficinas de Interpretação em LIBRAS, mínimo de 120 (cento e vinte) horas. (SANTA CATARINA, 2012, p. 7)

Conclui-se que este profissional não lida com os alunos diretamente, mas com toda a comunidade. Auxiliando os que não tem deficiência auditiva a compreender e participar do processo de inclusão dos alunos deficientes.

3.3 PROFESSOR DO SERVIÇO DE ATENDIMENTO ALTERNATIVO - SAA

Este profissional não está definido nos documentos orientadores do Estado de Santa Catarina, mas Ferreira (2011, p. 124) nos esclarece que:

o profissional que será contratado para atuar no SAA é um professor, sendo que este passa por processo seletivo, por isso, há o caráter pedagógico. Na contratação dos professores para atuar neste serviço cabe à SED a abertura do edital para solicitação destes profissionais.

O Serviço de Atendimento Alternativo é definido como a ser “instituído em salas de aula da rede regular de ensino” e atender “alunos elegíveis para o Serviço Pedagógico Específico em municípios onde não houver Centros de Atendimento Educacional Especializado mantido por APAE” (SANTA CATARINA, 2009b, p. 44).

Para a Política do Estado, o SAA também é previsto na rede regular de ensino e “de responsabilidade técnica da FCEE, e será instituído somente quando não houver, no município, congênere que atenda o educando com diagnóstico de deficiência mental associada ou não a outros transtornos ou com deficiência múltipla” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 30). É função do Integrador de Educação Especial e Diversidade orientar, acompanhar e avaliar o professor e os alunos do SAA.

Os procedimentos deste serviço englobam da reabilitação ao atendimento pedagógico, dependendo da idade do aluno, “pois, por ser um serviço que é implementado, se não houver CAESP no município, neste deverá existir estes tipos de atendimento” (FERREIRA, 2011, p. 124).

Para complementar Ferreira (2011) indica:

Por ser um serviço que atende pessoas com diagnóstico de severos comprometimentos mentais, e que não estejam em idade escolar ou que não tenham acesso a atendimentos em CAESPs,[...]está sendo proposta uma revisão do documento da “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina”. No caso, se forem pessoas com diagnóstico de deficiência em idade avançada, a intenção é a extinção deste serviço e a articulação junto à assistência social para a organização de outro tipo de atendimento, podendo ser os mesmos serviços oferecidos às pessoas idosas sem deficiência. (FERRERA, 2011, p. 124)

Há uma tendência, para os próximos anos, da extinção dos SAA abertos na rede regular de ensino, existe a intenção de, através de parceria com a Secretaria da Saúde, estender o atendimento para os sujeitos que já estão fora da idade escolar e que ainda necessitam do atendimento no seu caráter reabilitatório e social. Para os sujeitos ainda em idade escolar, a FCEE o encaminha para o serviço através do atestado de frequência escolar (FERREIRA, 2011).

Não se encontraram referências de habilitação exigida nos documentos (SANTA CATARINA 2009a e 2009b), nem nos Editais de contratação da SED dos anos de 2012 e de 2013.

3.4 PROFESSOR DO SERVIÇO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO – SPE

O profissional para atuar no Serviço Pedagógico Específico é um professor a ser contratado por processo seletivo da FCEE, em caráter de efetivo ou ACT. Para Ferreira (2011, p. 131), “mesmo o professor sendo formado na área da pedagogia, este deverá ir em busca de formação em Educação Especial para atuar nos serviços organizados nesta área”. Entretanto, não há referências quanto ao tipo às horas de cursos de aperfeiçoamento para os professores admitidos em caráter temporário, deixando em aberto a sua contratação e as exigências formativas para atuar no cargo.

A contratação deste profissional é feita mediante convênios estabelecidos com a FCEE e com outras instituições de educação especial, para que se possa oferecer o serviço dentro dos CAESPs ou nas próprias instituições.

O Programa Pedagógico identifica este serviço como:

o atendimento de educandos na faixa etária de 04 a 14 anos, buscando ressignificar o papel do atendimento pedagógico nas instituições especializadas que atendem sujeitos com diagnóstico de deficiência mental com severos comprometimentos, transtornos globais do desenvolvimento com baixo nível funcional e deficiências múltiplas (demais deficiências associadas à deficiência mental) (SANTA CATARINA, 2009b, p. 41).

O SPE está previsto para atender pessoas com deficiência mental, privilegiando a elaboração de conceitos para qualificar o trabalho e melhorar as estruturas cognitivas superiores. Para os alunos diagnosticados com TGD as salas de atendimento se configuram na metodologia TEACCH⁹.

É previsto, ainda, o atendimento a alunos com graves comprometimentos cognitivos, transtorno global do desenvolvimento de baixo nível funcional, contendo ou não outras deficiências associadas, na faixa etária de 4 anos a 14 anos.

⁹ Método utilizado para trabalhar, a partir das sensações, com crianças autistas. Baseia-se na repetição e organização rígida do espaço. Disponível em: <http://www.universoautista.com.br/autismo/modules/works/index.php?cid=2>.

O atendimento no SPE se organizará na forma de:

grupos de trabalho estabelecendo como critério a faixa etária, a não seriação e a heterogeneidade, considerando que os sujeitos possuem diferentes possibilidades, ritmos e experiências, e que a vivência, a troca e ação entre esses sujeitos oportunizem a elaboração de diferentes conceitos, trabalhando com a estrutura do pensamento e, conseqüentemente, a apropriação de diferentes saberes. Levando em conta a diversidade existente em grupos de trabalho, bem como as especificidades de cada sujeito, é de fundamental importância organizar serviços que visem a potencializar as áreas defasadas. (SANTA CATARINA, 2009b, p.42)

No artigo 8º da Resolução nº 112, encontra-se uma brecha na lei para que os alunos com severos comprometimentos mentais não necessitem frequentar a rede regular de ensino, pois “poderão ser atendidos, exclusivamente, em Centros de Atendimento Educacional Especializados em Educação Especial na área da deficiência mental ou de transtornos invasivos do desenvolvimento” (SANTA CATARINA, 2006, p. 6).

Na hipótese elaborada por Ferreira (2011), assim, como o SAA, o Serviço Pedagógico Especializado também tende a desaparecer com o tempo, pois, progressivamente os alunos estarão matriculados na rede regular de ensino e na escola receberão atendimento nos SAEDEs.

3.5 ACOMPANHANTE TERAPÊUTICO

Este profissional é previsto pela Política de Educação Especial do Estado para lidar com alunos diagnosticados com deficiência, condutas típicas e altas habilidades/superdotação que mostrassem algum distúrbio mental ou psiquiátrico ou “outras desordens e que estavam em tal nível de sofrimento que precisariam de acompanhante terapêutico na sala de aula” (FERREIRA, 2011, p. 104).

Conforme Ferreira (2011, p.104):

O Acompanhante Terapêutico foi um profissional pensado para atender uma demanda que as escolas estaduais de Santa Catarina estavam apresentando, porém, a contratação deste não ocorreu. Fatores como a falta de formação deste profissional para atuar nas escolas, de que forma e por quem seria contratado para agir na área da educação influenciaram na falta deste profissional junto às escolas.

No âmbito dessa pesquisa não coletamos dados que permitam afirmar que tenha havido contratações para esse cargo.

3.6 TÉCNICO DA ÁREA DA SAÚDE

O técnico da área da saúde é apontado nos documentos para atender as escolas na orientação dos profissionais da rede sobre as metodologias, os procedimentos nos casos em que os alunos utilizarem sondas para a alimentação, a limpeza e outros procedimentos necessários. Isto ocorre pelo fato de o Integrador de Educação Especial e Diversidade estabelecer parcerias com as Secretarias de Saúde para que os técnicos desta área específica auxiliem no apoio do processo escolar.

Conforme Ferreira (2011) pela falta de demanda deste profissional para cada escola, não há contratação em larga medida, mas a Secretaria Municipal designa um profissional responsável por acompanhar as escolas de forma geral, na medida que for necessário. Ainda para a autora:

o Técnico da Área da Saúde que realiza o acompanhamento da escola pode fazer indicação ou encaminhamento do aluno que necessite de atendimentos médicos ou domiciliar, sendo que, quando isto ocorre, modifica-se a situação, pois o aluno ficará afastado por determinado período da escola para tratamento de saúde (FERREIRA, 2011, P. 105).

Está em processo, entre a SED e a FCEE, a possibilidade de formação e contratação de técnicos da área da saúde para atuarem nas escolas, mas ainda não houve acordo para a contratação deste profissional para a rede estadual de ensino. Para Ferreira (2011, p. 105), “os profissionais da área de saúde ainda não estão disponibilizados por uma questão administrativa, ou seja, é necessário definir quem contrata e quem é este profissional.”

Em função de esta informação ter sido verificada no ano de 2011, entrou-se em contato por via eletrônica com a SED e com a FCEE. Ambas informaram que este profissional não foi contratado.

Para a SED, como não é um funcionário do magistério, não fica a cargo dela a contratação deste profissional. A Fundação, alegando a mesma informação, afirmou que esta contratação não fica é de sua responsabilidade.

A Fundação possui um técnico em cuidados especiais (com formação em enfermagem ou técnico em enfermagem), que atende no campus da unidade e suas atribuições não são direcionadas ao espaço escolar.

3.7 PROFISSIONAIS DA ÁREA DA SAÚDE

Os profissionais da área da saúde não estão ligados diretamente com a escola, mas realizam um atendimento paralelo de reabilitação e terapêutico dos alunos com deficiência que precisarem deste serviço e atuam nos SAESPs.

Os profissionais da área da saúde previstos na documentação coligida estão relacionados à psicologia, fisioterapia, pedagogia, fonoaudiologia e da terapia ocupacional, atuando em Centros de Reabilitação do Município, do Estado ou da União. Também atuam em instituições especializadas que tenham convênio com a FCEE. As “equipes multidisciplinares das instituições conveniadas [que] forem mantidas com recursos públicos, deverão disponibilizar SAESP aos educandos matriculados na rede regular de ensino ou aos que frequentam Centros Especializados” (SANTA CATARINA, 2009a, p. 29).

Tais profissionais são frequentemente mencionados quando existe alguma grande dificuldade no atendimento da rede regular com alunos deficientes. Os alunos são encaminhados aos SAEDEs ou então ao SAESP para um atendimento com mais especificidade.

3.8 PEQUISA EMPÍRICA COM OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Como vimos até aqui, basicamente os profissionais da Educação Especial são divididos em dois grandes grupos na rede estadual de Santa Catarina: profissionais da área da educação e profissionais da área da saúde. Como já referido anteriormente, nem todos atuam na escola, abrangendo outros campos como hospitais, centros e instituições especializadas, instituições privadas, entre outros.

Existem também distinções quanto ao processo de contratação, uma vez que os editais da Secretaria da Educação não abrangem todos os serviços previstos. Assim, cabe à Fundação Catarinense de Educação Especial gerenciar e organizar a contratação e a disposição dos profissionais que as escolas necessitam.

De acordo com dados coletados nos documentos orientadores (SANTA CATARINA 2009a e 2009b), além dos editais de contratação dos anos de 2012 e 2013, dentre os profissionais contratados pela SED que atuarão nos SAEDEs, no atendimento em classe estão o segundo professor, o professor guia-intérprete, o professor bilingue, o professor intérprete e o instrutor de LIBRAS.

Entre profissionais contratados pela FCEE, encontram-se o professor do serviço de atendimento alternativo; o profissional do serviço pedagógico específico e os profissionais da área da saúde que englobam os atendimentos nos SAESPs (fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo e o terapeuta ocupacional), Além do técnico da área da saúde.

3.8.1 Os profissionais de educação especial da rede estadual de Santa Catarina que atuam na escola regular

A partir dos elementos arrolados acerca dos profissionais que atuam na rede estadual em relação à educação especial, considerou-se importante verificar quais dos cargos previstos estão diretamente relacionados à educação escolar. Para tanto, desenvolveu-se pesquisa de campo em uma escola da rede estadual de Santa Catarina, no município de Florianópolis, tomada aqui como expressão da referida rede de ensino.

A escolha da escola para o desenvolvimento da pesquisa empírica foi feita por meio de busca no portal eletrônico da Fundação Catarinense de Educação Especial, de um catálogo de serviços disponíveis de educação especial do ano de 2008.¹⁰ O critério de escolha se deu pelo maior número e diversidade de profissionais e serviços disponíveis em uma escola, de modo a expressar o conjunto de serviços previstos para a rede estadual. Na escola escolhida para a pesquisa constavam os serviços de intérprete

¹⁰ foi solicitado um catálogo mais recente aos responsáveis, mas foi alegado que este não havia sido concluído até a data pedida, impedindo uma busca mais detalhada e recente dos serviços oferecidos pelas escolas do estado no município de Florianópolis.

de LIBRAS, Atendimento em Classe – Segundo professor e professor do SAEDE (TDAH e DM).

As informações foram retiradas através de uma entrevista composta por 10 questões (anexo 1), com três funcionários da escola¹¹ e tendo sempre o cuidado de não interferir nas respostas dadas. As questões foram elaboradas previamente com o objetivo de compreender o funcionamento do processo de entrada de um aluno deficiente na escola, qual o papel da FCEE e da sala de recursos, qual a rotina dos profissionais especializados na escola e quais os suportes/apoios o profissional que lida diretamente com esta criança dispõe. Tais elementos dizem respeito às condições de trabalho dos profissionais vinculados à educação especial.

A partir da entrevista com o Coordenador do Ensino Fundamental, verificou-se que alguns destes serviços não existem mais, mantendo-se apenas o intérprete e o segundo professor e, pela reforma pela qual a escola está passando, haverá sala de recursos multifuncional no próximo ano (2014) (Entrevista coordenador 04/10/2013).

A escola, localizada no bairro Monte Verde, atende alunos do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio e também por Projetos¹². O Ensino Fundamental, anos iniciais, é composto por 11 turmas com 278 alunos divididos entre elas e nos anos finais 8 turmas com 239 alunos no total. O Ensino Médio é composto por 9 turmas com 226 alunos no total e 4 Projetos (não discriminados de que tipo) com a participação de 44 alunos¹³.

Contando com 22 professores efetivos e 28 professores ACTs, a escola funciona nos períodos matutino e vespertino¹⁴. Com a uma obra de adaptação e ampliação da escola, o tempo destinado ao Ensino Fundamental (anos finais) e ao Ensino Médio foi condensado para que todos pudessem ter aulas, minimizando os prejuízos causados pela

¹¹ Funcionário 1 – coordenador do ensino fundamental; funcionário 2 – segunda professora e funcionário 3 – intérprete.

¹² Novamente a questão da reforma influencia no andamento regular da escola. Com a falta de espaço, apenas dois projetos estão sendo contemplados: o de “Reforço Escolar” (para alunos do 9º ano e EM) e o “Paz na Escola”.

¹³ Informações retiradas do sítio eletrônico da Secretaria de Educação do Estado, disponível em <http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueportal.aspx>.

¹⁴ Informações não disponíveis no sítio eletrônico da escola, sendo realizado um novo contato com a secretaria.

obra, que já deveria ter sido concluída no ano de 2012 prolongando-se até o presente momento, com previsão de término para 2013.

Para o recolhimento de informações foi realizada uma entrevista com o Coordenador da escola e com dois profissionais da educação especial (uma segunda professora e um intérprete). A segunda professora atua em sala com um aluno hiperativo no período da manhã e um aluno cadeirante no período da tarde. O intérprete atua somente no período vespertino com uma menina surda, acompanhando-a em todos os momentos na escola.

3.8.1.1 Educação Especial – Condições de trabalho e vinculação com a rede de ensino

Retomando o foco da pesquisa em identificar os cargos, locais de atuação, exigências formativas e condições de trabalho dos profissionais da educação especial, em seguida serão apresentadas algumas características percebidas na escola da rede estadual de Florianópolis.

A escola contava com um professor do SAEDE até o ano de 2008, uma vez que assumia a função de polo. O atendimento era oferecido por área de deficiência, na época, deficiência mental e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), mas precisou ser fechado para, a partir da reforma pela qual passa a escola, entrar nos padrões do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Ao final da reforma está prevista a instalação de uma sala de recursos multifuncional tipo 1¹⁵ (Entrevista coordenador, 04/10/2013).

Até o ano de 2010, para definir o laudo ou o diagnóstico de um aluno para participar do SAEDE, ou para a petição de um profissional que o acompanhe nas aulas, a escola contava com o “Núcleo Desenvolver”, em parceria com o Hospital Universitário (HU) que tinha como objetivo:

Desenvolver trabalho multiprofissional e interdisciplinar, através de atendimento clínico-educacional voltado ao processo de avaliação

¹⁵ A sala de recursos multifuncional tipo I, ofertada na educação básica e na EJA, é caracterizada com um atendimento educacional especializado de natureza pedagógica, com a função de complementar a escolarização de alunos que apresentam DI, DFN, TGD e TFE, matriculados no ensino fundamental e médio. Esta sala, deve ainda, prover espaço físico adequado e com acessibilidade, materiais didáticos, recursos pedagógicos específicos adaptados, equipamentos tecnológicos e mobiliários. (MAKISHIMA, ZAMPRONI, S/A)

interventiva de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, com dificuldades de aprendizagem, bem como, emitir laudo detalhado com os encaminhamentos e orientações sobre os possíveis tratamentos (UFSC/HU, Núcleo Desenvolver, 2007).

A escola encaminhava o aluno para uma avaliação multiprofissional composta por psicopedagoga, fonoaudióloga, pedagoga e psicóloga. Com o laudo concluído e já tendo um CID (Classificação Internacional de Doenças), o processo era encaminhado à Fundação Catarinense de Educação Especial, passando pela avaliação das necessidades reais do aluno, justificando, ou não, a presença de um profissional que o acompanhasse. (Entrevista coordenador, 04/10/2013).

Com o encerramento do projeto, a escola passou a ser filiada ao programa federal PSE (Programa Saúde do Escolar), o qual também estabelece parcerias com o município. O PSE:

[...] visa a integração e articulação permanente da educação e da saúde, proporcionando melhoria da qualidade de vida da população brasileira.[...] tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino (BRASIL, Programa Saúde do Escolar, 2007).

Este novo processo se assemelha bastante ao anterior. Conforme o coordenador, a escola encaminha o aluno para avaliação diagnóstica e em seguida é montado um processo que segue para a Gereência Regional de Educação (GERED) e por fim à Fundação. Após este processo, é chamado um profissional da educação especial para acompanhar o aluno deficiente (Entrevista coordenador, 04/10/2013).

Conforme os objetivos dos projetos dos quais a escola participava e participa, nenhum deles está direcionado propriamente a alunos com deficiência, mas a alunos com dificuldades de aprendizagem, gerando problemas, pois frequentemente as duas categorias são confundidas.

Assim, a escola não possui vínculo com nenhum programa da rede estadual de ensino que seja direcionado para atender os alunos deficientes. A responsabilidade pelo aluno deficiente fica a cargo da GERED responsável pela escola, para o encaminhamento do processo de petição de um laudo médico e para a contratação do profissional destinado ao aluno com deficiência.

O Coordenador informou estar fazendo um curso para atuar nas salas de recursos multifuncional, para garantir um atendimento comprometido e contínuo aos alunos que necessitem¹⁶. Com o atendimento itinerante ou de um profissional que não tenha as 40 horas vinculadas com a escola, o trabalho desenvolvido não terá a mesma qualidade se fosse ministrado por um profissional que já é da escola e que conhece os alunos deficientes. Referiu-se, ainda, à formação deste profissional em educação especial como indispensável para a realização do trabalho (Entrevista coordenador, 04/10/2013).

O curso de aperfeiçoamento é um projeto vinculado à Universidade Federal do Ceará e suas diretrizes são fundamentadas pelo Plano de Desenvolvimento Educacional, pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e pelo Decreto nº. 7.611/2011 (UFC/Edital nº 01, 2013).

O curso de especialização em educação especial com foco na formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado tem como objetivo:

1.1 Formar professores para realizar o AEE nas salas de recursos multifuncionais das redes públicas de ensino brasileiras, de modo a promover o acesso, a participação e a permanência do aluno com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento nas escolas regulares de educação básica; 1.2 Habilitar o professor de AEE a trabalhar com métodos e práticas de ensino que possibilitem o acesso, a participação e a permanência do aluno com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento na escola comum como sujeito do conhecimento, emancipado e autônomo; 1.3 Prover os recursos humanos de que necessitam esses alunos no sentido de lhes permitir agir com eficiência e satisfação no ambiente escolar e fora dele; 1.4 Possibilitar a interlocução entre o professor da sala de aula regular e o professor do AEE mediada pelos saberes do AEE (UFC/Edital nº01, 2013, p. 1).

Em nenhum momento a questão da escolarização foi questionada pelos objetivos do curso, reafirmando o acesso, a participação e a permanência dos alunos com deficiências na escola.

Entende-se como uma grande perda para a qualidade do atendimento aos deficientes nas salas de recursos multifuncional a união de todas as deficiências em um único espaço. No atendimento disponibilizado por área de deficiência, é previsto um

¹⁶ O curso para atuar no AEE será desenvolvido na modalidade à distância com carga horária total de 448h. Estas horas serão distribuídas em 17 meses prevendo o início para abril do ano de 2013 e conclusão em dezembro de 2015. (UFC/Edital nº 01, 2013)

profissional preparado para o tipo específico de deficiência atendida. Nas salas multifuncionais, um único profissional, às vezes dois, é responsável por atuar num espaço que abrange todas as deficiências, dificultando a qualidade do trabalho realizado com os alunos e suas características específicas.

Trabalham na escola em foco três profissionais no cargo de segundo professor e um intérprete, mas apenas uma segunda professora e o intérprete, além do Coordenador do Ensino Fundamental, foram entrevistados.

A segunda professora atua na escola há oito anos, mas a apenas nos três últimos anos vem desempenhando o papel de segundo professor. Com carga de 40 horas semanais, acompanha um aluno diagnosticado com hiperatividade no período da manhã e um aluno cadeirante diagnosticado com hidrocefalia no período da tarde, ambos no 5º ano. Nos três anos como segunda professora, vem desenvolvendo um trabalho contínuo, de parceria com a professora regente, com a família e com a escola. (Entrevista Segunda Professora, 04/10/2013).

O intérprete trabalha na escola desde março de 2013 como ACT e, como ele mesmo se referiu, não se considera professor, pois apenas interpreta todas as disciplinas, definição que vai de encontro ao Programa Pedagógico (2009b), que caracteriza este profissional como um professor intérprete. Ao afirmar ser apenas um intérprete, acaba por descaracterizar seu papel de professor no processo de aprendizagem do aluno acompanhado e ainda desvaloriza sua função, considerada um elo importante entre professor regente e o aluno.

O intérprete acompanha uma menina do 1º ano do ensino médio, no período vespertino, em todos os momentos que ela se encontra na escola. No período matutino ele cursa Letras/LIBRAS na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e antes de ingressar na graduação fez um curso de LIBRAS para obter proficiência na língua, exigência do antigo currículo do curso (Entrevista Professor Intérprete, 04/10/2013).

Ressalta-se que o trabalho realizado pelo intérprete, em sala e nos ambientes externos, é considerado como mera tradução, sem o papel pedagógico de ensinar, destinado ao professor regente. Recorrendo novamente ao Programa Pedagógico (2009b), confirma-se este papel de mediador entre aluno/professor em que são consideradas suas atribuições a expressão efetiva do aluno em sala, eliminando as barreiras da comunicação para que as dúvidas possam ser retiradas e possibilitando

diferentes estratégias pedagógicas com o objetivo final do aprendizado (SANTA CATARINA, 2009b).

Um ponto em comum encontrado nos relatos dos profissionais, segundo professor e professor intérprete, foi a falta de planejamento integrado com os professores regentes. Uma explicação dada por um deles é a de serem contratados nos dias ou semanas seguintes ao início das aulas, quando geralmente os professores já iniciaram seus planejamentos. Eles chegam atrasados incorporando-se ao projeto inicial. Com a falta de tempo, as conversas entre eles, profissional da educação especial e professor regente, passam para momentos que deveriam ser para outros fins, como alimentação e intervalo das aulas, lembrando que o intérprete também acompanha a aluna nesses momentos e a segunda professora o faz, principalmente com o aluno cadeirante (Entrevista Professor Intérprete; Segunda Professora, 04/10/2013).

Além da falta de planejamento, os profissionais relataram a falta de suporte por parte dos órgãos responsáveis pela Educação Especial. Com a falta da sala do SAEDE ou a sala de recursos multifuncional, tanto alunos como profissionais ficam desamparados com o atendimento educacional especializado, gerando individualização no trabalho exercido por eles. Os dois relatam que a principal fonte de ajuda é a internet, livros e alguns materiais oferecidos pela escola (como jogos e alguns materiais concretos). No caso do intérprete a tradução de todos os materiais utilizados é feita por ele mesmo, sem nenhum equipamento específico (Entrevista Professor Intérprete; Segunda Professora, 04/10/2013).

A falta de um ambiente integrador dificulta a socialização do trabalho realizado pelos profissionais e os momentos que poderiam contribuir para melhoria no serviço oferecido, que acabam ficando por conta do trabalho solitário e individual de cada um.

O acompanhamento na sala do SAEDE ou na sala multifuncional seria uma forma de unificar o trabalho realizado pelos profissionais da educação especial? Neste espaço poderiam ser discutidas e pensadas formas de melhorar o atendimento aos alunos com deficiência e rever as práticas cotidianas? Não é a única forma de integrar o trabalho entre esses profissionais, mas pode ser uma saída para os problemas mais urgentes.

Conforme afirma Michels (2004, p 2), “a Educação Especial existe pela sua exclusão do ensino regular, pela negação, ou seja, pela contradição presente no processo educacional”. Não é nosso papel deixá-la assim. Formações continuadas,

especializações, planejamento coletivo e reuniões semanais, entre outras, são formas de buscar a melhoria da qualidade da educação.

3.8.1.2 A Formação dos profissionais – inicial e continuada

Conforme já apresentado sobre a formação dos profissionais da educação especial, são exigidas formações específicas na área, mas também pode ser aceita formação em nível médio para atuar com alunos deficientes. Neste momento vamos detalhar a formação dos profissionais da escola tomada como campo empírico.

Para Michels (2004) a segregação da Educação Especial implica não somente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos deficientes, como também interfere fortemente na formação dos professores desta área.

A constituição histórica da educação especial, ao abrigar pessoas concebidas como inadequadas para a sociedade, excluindo-as, faz com que até hoje a modalidade tenha respaldo dos conceitos atribuídos a ela no passado, consolidando-se como isolada do ensino regular. Bueno, apud Michels (2004, p. 4), afirma que a educação especial “centrada nessas peculiaridades da população por ela absorvida, reduziu sua ação de tal forma que o fundamental se restringiu à adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência.”

Com base nas entrevistas realizadas, constata-se que a segunda professora é formada em Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e como ela mesma referiu, habilitada em educação infantil e séries iniciais (nomenclatura da época, hoje anos iniciais). Cursou pós-graduação também na área da educação infantil e das séries iniciais (Entrevista Segunda Professora, 04/10/2013).

Para atuar como segunda professora, teve que buscar formação continuada e cursos de especialização fora da escola onde trabalha, os quais não foram oferecidos pela rede estadual.

No caso do professor intérprete, existe a diferença de que ele ainda está passando pelo processo de formação inicial na graduação de Letras/LIBRAS. Cursando a 7ª fase do curso, teve de aprender a Língua Brasileira de Sinais para entrar na Licenciatura, requisito obrigatório do currículo anterior. Esta formação prévia já o

habilita, como mencionada anteriormente nas exigências formativas do “professor intérprete”.

Questiona-se além, da formação pedagógica necessária para atuar com um aluno deficiente, a qualidade do diálogo entre um aluno surdo com um profissional que tenha apenas certificados de Oficinas de Interpretação em LIBRAS de 120 horas com diploma de conclusão do ensino médio (exigência mínima para trabalhar na escola), considerando que em uma turma podem frequentar até cinco alunos surdos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propõe conhecer os cargos, locais de atuação, quais as condições de trabalho e a formação dos profissionais da Educação Especial da rede estadual do município de Florianópolis. Pretendeu-se, dessa forma, desenvolver como objeto de estudo os profissionais da rede regular de ensino que atuam diretamente com alunos com deficiência.

A educação especial nem sempre foi organizada como é hoje. Sua história é marcada por episódios de confrontos entre religião e ciência. Por muito tempo pensou-se que a deficiência fosse uma forma de “pagar os pecados” e que essas pessoas precisavam ser retiradas do convívio social para não atrapalharem o progresso. Por via da caridade, eram cuidadas por pessoas credoras na fé e por muito tempo foi o único atendimento de que dispunham.

Com os avanços da ciência, por volta dos anos de 1700, as descobertas sobre as deficiências foram desmistificando sua origem passando-se a compreendê-la como uma patologia e não mais como um castigo de Deus.

Desde então, muitas mudanças ocorreram até a instituição de um profissional capacitado para trabalhar com os deficientes, primeiramente, atuando em instituições especiais segregadas do ensino regular e, mais tarde, como profissionais nas escolas regulares.

Com as mudanças estruturais da sociedade e com a implementação de políticas que definem a universalização da educação escolar, chegamos a uma configuração na qual os profissionais da educação especial atuam também na escola de ensino regular. Com base nos documentos da política nacional e estadual na perspectiva inclusiva, todos os alunos tem o direito de serem matriculados, preferencialmente na rede regular, deslocando-os para o espaço educacional. Pode-se perceber porém, que, mesmo frequentando a escola regular, herdou-se algumas características do trabalho assistencial.

A leitura dos documentos estaduais sobre a educação especial possibilitou compreender algumas ambiguidades. Os profissionais que atuam na área são divididos entre profissionais da área pedagógica e da área da saúde. Foram encontrados, ainda,

profissionais que se subdividem em contratados pela Secretaria de Educação do estado e contratados pela FCEE.

São reconhecidos pelos documentos estaduais como profissionais da educação especial, na área da saúde, o Acompanhante Terapêutico, o Técnico da Área da Saúde e os profissionais ligados ao aspecto de reabilitação, como fonoaudiólogos, psicólogos e fisioterapeutas. Em suas atribuições, o papel de reabilitar os alunos com deficiência é o definidor de sua profissão, não apresentando caráter educacional e pedagógico.

Entre os profissionais da área educacional, encontram-se os professores dos SAEDEs, os profissionais de atendimento em classe (segundo professor, professor guia-intérprete, professor bilíngue, professor intérprete e instrutor de LIBRAS), professores do SAA e do SPE. Ressalta-se que estes profissionais são tratados na documentação analisada como serviços da educação especial, com a função de apoiar, complementar e suplementar a educação dos alunos com deficiência na classe comum.

Mesmo não rompendo com a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva, a política do estado de Santa Catarina apresenta algumas diferenças. A diferença é visível em relação à concepção dos serviços oferecidos aos alunos deficientes. Para a perspectiva nacional, a função de apoiar não é considerada no âmbito da educação especial, priorizando as funções de complementar e suplementar a educação regular.

Como exemplo desta diferença relembra-se do cuidador, já citado anteriormente como um profissional na perspectiva nacional, responsável pela higiene, alimentação e cuidados com o aluno deficiente. Equivale a este profissional no estado o Segundo Professor, cujas atribuições vão muito além de dar assistência ao aluno. Ele é responsável, com o professor regente, pelo processo de escolarização e de aprendizado, contribuindo, quando necessário, nos cuidados pessoais.

Avaliando as condições dos profissionais da educação especial, utilizando-se os dados da escola da rede regular, articulados aos documentos estaduais da educação especial, conclui-se que o profissional encontrado para trabalhar com os alunos deficientes nem sempre é um profissional preparado para as funções que lhe são destinadas, assim como suas condições de trabalho também não são adequadas para a realização do trabalho necessário. Mais do que um espaço socializador, a escola deve ser um espaço escolarizador.

Muito precisa ser feito para se chegar ao ensino de qualidade tão almejado por todos. E muitas são as barreiras encontradas no caminho da escolarização destas pessoas. Mas não pode-se esquecer que a socialização por ela mesma, pode se tornar excludente.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1961.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Saúde do Escolar**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14578%3Aprograma-saude-nas-escolas&Itemid=817>. Acesso em: 25 de out. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 11 de 7 de maio de 2010**. Estabelece as orientações para a institucionalização do atendimento educacional especializado – AEE nas escolas regulares. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, J.G.S. **A produção social da identidade do anormal**. In: FREITAS, M. C. de (Org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, Simone de Mamann. **Análise da política do Estado de Santa Catarina para a educação especial por intermédio dos serviços: o velho travestido de novo?** 2011. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4ª ed. – Brasília: Liber Livro, 2012.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

KASSAR, M. de C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. **Educação especial e formação de professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada**. 2011. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2011.

MARTINS, Marcela Barbosa. **Educação Especial em Santa Catarina: Gênese da Institucionalização (décadas de 1950 e 1960)**. 112 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2003.

Método Teacch: um mundo a ser descoberto. Disponível em: <<http://www.universoautista.com.br/autismo/modules/works/index.php?cid=2>>. Acesso em: 16 nov. 2013.

MICHELS, Maria Helena. **A formação de professores da educação especial na UFSC (1988-2001):** ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. 2004. Tese (Doutorado em Educação: história, política, sociedade) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica. São Paulo. 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. MAKISHIMA, Édne Aparecida Claser; ZAMPRONI, Eliete Cristina Berti. **Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I: Pontos e contrapontos do atendimento pedagógico.** Curitiba, PR: SEED, S/A.

PENSADOR.INFO. **Epígrafe para TCC.** Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/epigrafe_para_tcc/>. Acesso em: 11 de nov. 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. **Resolução n. 112, de 12 de dez. de 2006,** Florianópolis/SC. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/images/stories/Educacao%20especial/resolucao112_2006.htm>. Acesso em: 23 de setembro de 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Edital nº 15 do ano de 2012.** Institui as normas para realização do processo seletivo para admissão de professores em caráter temporário. SED/Florianópolis, 2012.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Atualização de Serviços de Educação Especial em Santa Catarina em 2008.** Florianópolis, 2008.

_____. Secretaria do Estado da Educação. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina.** São José: FCEE, 2009a.

_____. Secretaria do Estado da Educação/Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico.** São José, SC: FCEE, 2009b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Portal da Educação – Institucional. Disponível em: <<http://serieweb.sed.sc.gov.br/caduportal.aspx>>. Acesso em: 27 de out. 2013.

THOMAS, Jerry R. NELSON, Jack K. SILVERMAN, Stephen. Métodos de pesquisa em atividade física. 5ª ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Hospital Universitário Professor Polydoro Ernani de São Thiago. **Núcleo Desenvolver**. UFSC/Florianópolis. Disponível em: <http://www.hu.ufsc.br/nucleo_desenvolver/objetivo/>. Acesso em 25 de out. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Faculdade de Educação. Departamento de Estudos Especializados. Edital nº 01 do ano de 2013. **Seleção de Candidatos para o Curso de Especialização em Educação Especial: Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE**. UFC/MEC, 2013. Disponível em: < <http://www.prppg.ufc.br/newprppg.ufc.br/images/editais/2-edital-especializacao-AEE-2013-vagas-em-aberto.pdf>>. Acesso em: 20 de out. 2013.

VAZ, Kamille. **O professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2012.

ANEXOS

Roteiro de entrevista

Nome / Idade / Sexo / É casada(o) / Tem filhos / Qual a profissão dos pais?

- Qual a sua formação inicial? Onde cursou?
- Há quanto tempo atua neste cargo desta escola? É em período integral? Participou de algum curso de aperfeiçoamento/formação?
- Com quantos alunos da EE atua e qual o diagnóstico deles?
- Quais as suas atribuições no trabalho desenvolvido com os alunos da EE?
- Tem algum suporte por parte da escola ou alguma instituição ou órgão? Atua sozinho ou em equipe?
- Sabe a quem recorrer quando há algum problema ou sugestão para o trabalho desenvolvido?
- Relate uma semana/dia de trabalho: como funciona sua rotina dentro da escola com os alunos?
- Utiliza algum recurso específico de trabalho? Se afirmativo, que materiais são e quem os produz?
- Como compreende seu papel no processo de escolarização dos alunos da EE nesta unidade?
- O que você acha que dá certo e o que modificaria no seu trabalho?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Venho, por meio desta, apresentar a acadêmica Alini Zanini Briguenthi, que está realizando tarefas de pesquisa para o seu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. Solicitamos que acolha a acadêmica em sua unidade escolar e, na medida do possível, colabore com a realização de sua pesquisa.

Atenciosamente

Rosalba Maria Cardoso Garcia - Professora Orientadora
rosalba.garcia@ufsc.br

Florianópolis, 02 de outubro de 2013

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a participar da pesquisa “**Os profissionais que atuam nas escolas de ensino regular com os alunos da Educação Especial na Rede Estadual de Santa Catarina**”, desenvolvida pela graduanda Alini Brighenti, sob orientação da Prof^a. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia.

O propósito dessa pesquisa está centrado na identificação dos profissionais da educação especial da rede regular de ensino estadual, onde e como atuam com os alunos deficientes. Para tanto, como objetivos específicos estão previstos: identificar os elementos constituintes da prática docente deste profissional, caracterizar os profissionais que atuam com crianças com diagnóstico de deficiência, articular a prática propriamente dita com as Políticas Públicas de Educação Especial do Estado de Santa Catarina.

Como estratégia para a coleta dos dados será realizada uma entrevista com os profissionais que atuam com as crianças com diagnósticos de deficiência, contendo algumas perguntas relacionadas a aspectos acadêmicos, profissionais e pessoais.

Você está sendo consultado/a sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica autorizar a realização da entrevista respondendo uma série de perguntas. No caso de haver concordância de sua livre e espontânea vontade em participar, assine a autorização que se encontra no final deste termo.

Cabe esclarecer que você, como participante da pesquisa, poderá retirar esse consentimento em qualquer momento da investigação sem qualquer penalidade. Para isso, basta comunicar o pesquisador pessoalmente ou por telefone.

AUTORIZAÇÃO

Eu,

_____ ,

portador da Carteira de Identidade número _____, telefone () _____, informo que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa “**A PRÁTICA DOCENTE NA CLASSE COMUM DO ENSINO REGULAR COM OS ALUNOS DA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL**”.

_____ de _____ de 2013.

(local)

(dia)

(mês)

(assinatura)